

Défis et développement de l'école malienne : le cas de la région de Mopti

LIVE ROALDSETH



Encadré par Ingse Skattum

Mémoire de master
(60 points)

Programme d'études asiatiques et africaines
Option : L'Afrique francophone au sud du Sahara
Département d'études culturelles et de langues orientales

Université d'Oslo
Printemps 2011

RESUME EN NORVEGIEN

Oppgaven tar for seg den maliske grunnskolen på barneskolenivå i en av Malis 8 regioner, Mopti. Den ser på utviklingen som har funnet sted de siste årene og på situasjonen i dag, på folks holdninger til skolen, forholdet mellom skolegang og utvikling og skolens fremtid. Funnene som presenteres i oppgaven er kommet fram gjennom intervjuer, observasjon og dokumentanalyse, samt annen datainnsamling utført i Mopti-regionen, i løpet av 6 uker rundt årsskiftet 2008-2009.

Som et av mange land har Mali satt seg som mål å oppnå tusenårs målet om grunnskoleutdanning for alle innen 2015. Et av virkemidlene har vært å sette av hele 33,17% av statsbudsjettet til landets skolesektor. Som et resultat av denne satsningen har det de siste årene skjedd viktige forbedringer i den maliske skolen. Andelen maliske barn som får skolegang har økt og læreryrket har den siste tiden blitt mer populært, noe som sårt trengs, tatt i betraktning dagens lave antall lærere med pedagogisk utdanning.

Til tross for de viktige forbedringene som har funnet sted i senere tid, gjenstår det mange store utfordringer i den maliske skolen. I oppgaven drøftes de utfordringene som anses å være mest prekære: øke andel barn som blir sendt på skolen, bedre skolens infrastruktur og lærernes situasjon, innføre mer og bedre undervisnings på nasjonalspråk og sikre nomadenes skolegang.

Mopti-regionen er kjent som den delen av Mali hvor færrest barn går på skolen. Et av spørsmålene som stilles i oppgavens innledning er hvorfor Mopti har så lav andel barn i skolen. Oppgaven viser at befolkningen (foreldre, lærere og elever) i stor grad er positivt innstilt til skolegang og at hovedårsakene til at mange barn fortsatt ikke går på skolen, er avstand til skolen, religiøse hensyn og liten tilrettelegging for nomadebefolkningen, som utgjør en vesentlig del av befolkningen i denne regionen. Ettersom de ikke er bofaste i en landsby, slik som de stedfaste folkegruppene er, trenger de mobile skoler for å slippe å sende barna fra seg på internat. Langt fra alle har bofaste slektninger som barna kan bo hos.

Mange av informantene la fram muligheten for betalt arbeid som en av hovedårsakene til at de ønsker at barna skal gå på skolen. Hvordan grunnskoleutdanning kan påvirke livskvaliteten til den enkelte elev og dens familien positivt på områder som helse, matsikkerhet og forbedret praktisk yrkesutøvelse drøftes også i oppgaven.

Den maliske skolens fremtid er vanskelig å forutsi. Gjennom informanternes ytringer og egne observasjoner, drøftes allikevel mulige veier skolens utvikling kan komme til å ta, og hva samfunnet kan være best tjent med sett i forhold til landets utvikling for øvrig.

À Dicko Samaké

Mi yetti ma mawnam debbo.

En espérant que tes enfants te liront ceci un jour,
à condition qu'ils auront l'opportunité que tu n'as jamais eue :
- la scolarisation.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier tous les amis maliens que j'ai rencontrés pendant mes cinq années dans le pays. Vous êtes la raison pour mon grand amour pour ce pays. Pendant mes enquêtes en 2008/2009 certains de ces amis m'ont hébergée chez eux, m'ont facilité la tâche de trouver des personnes à interviewer et m'ont donné des conseils indispensables. Je suis infiniment reconnaissante.

Les équipes cadres à l'Université de Bamako, à l'Académie d'Enseignement à Sévaré, aux Centres d'Animation Pédagogique de Mopti et de Sévaré m'ont notamment aidé à réaliser mon séjour d'enquête, je suis reconnaissante à chacun de ses membres. Le directeur à l'école où j'ai fait mon enquête, Idrissa Saw, m'a permis de passer une semaine chez eux pour observer l'enseignement et interviewer des élèves et des enseignants. Merci à tout le monde pour l'accueil chaleureux.

Mon professeur Ingse Skattum, qui j'ai eu à connaître en 2006 après seulement six mois à l'Université d'Oslo, a été une de mes sources d'inspiration majeures. Merci pour chaque mot d'encouragement, pour tous les conseils et pour les corrections innombrables.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mon cher ami Børge Holme. Merci pour l'hospitalité indescriptible ainsi que pour toutes les conversations et les conseils. Tu m'as vu quand j'en avais besoin.

Ma tante et mon oncle, Kristin et John Roaldseth Moyer, ont passé leurs carrières dans le domaine humanitaire. Merci d'avoir été présents dans ma vie malgré la distance et merci de m'avoir tant inspirée.

Enfin, mon amour pour le Mali et pour l'Afrique n'allait pas être si ce n'était pas pour ma famille. Un grand merci à mes parents, Sissel et Toralf, de m'avoir introduite à l'Afrique. Merci à mes sœurs, Sunniva et Idunn, ainsi qu'à Breno pour toutes les expériences que nous avons partagé et que nous partagerons. Merci pour l'amour infini que vous me montrez chaque jour.

Oslo, le 03.06.2011

Live Roaldseth

TABLE DES MATIERES

Résumé en norvégien	3
Remerciements	7
Liste des sigles	11
Introduction	13

PREMIERE PARTIE

1. Cadre théorique	18
1.1. Les sciences de l'éducation	18
1.1.1 De quelques théories pédagogiques	18
1.1.2 Théories de la socialisation et des fonctions sociales de l'école	20
1.2. La question éducative en Afrique subsaharienne	22
1.2.1 Différents types d'enseignement en Afrique subsaharienne	23
1.2.2. La relation entre l'enseignement traditionnel et l'école moderne	24
2. Le Mali: profil du pays	26
2.1 Aperçu historique	26
2.1.1 Le Mali précolonial	26
2.1.2 Le Mali colonial	26
2.1.3 Le Mali indépendant	27
2.2 Le Mali actuel	28
2.2.1 Géographie	28
2.2.2 Population	29
2.2.3 Economie	30
2.3 La région de Mopti	31
3. Le système éducatif au Mali	32
3.1. Aperçu historique	32
3.1.1. L'époque précoloniale	32
3.1.2. L'époque coloniale	33
3.1.3. De l'indépendance à nos jours	33
3.2. La structure du système éducatif aujourd'hui	35
3.2.1. Le secteur formel	36
3.2.2. Le secteur non formel	37
3.3. L'école fondamentale formelle dans la région de Mopti aujourd'hui	38

4. Cadre méthodologique	40
4.1. L'approche qualitative	40
4.2. Les outils de l'enquête	40
4.2.1. L'observation	41
4.2.2. L'entretien semi-directif	41
4.2.3. L'analyse des documents	42
4.2.4. Les conversations non formelles, le journal d'enquête et les expériences précédentes	42
4.3. La sélection de l'échantillon	43
4.4. Validité	44

DEUXIEME PARTIE

5. Analyse	46
5.1. Les attitudes envers l'école	46
5.1.1. Attitudes favorables	47
5.1.2. Attitudes défavorables	48
5.1.3. Les résultats de la scolarisation	50
5.2. Les défis de l'école malienne	52
5.2.1. Les taux bruts de scolarisation	53
5.2.2. Les infrastructures de l'école	54
5.2.3. Les enseignants	56
5.2.4. La langue d'enseignement	59
5.2.5. La scolarisation des nomades	62
5.3. L'école et le développement	64
5.3.1. La situation socio-économique dans la région de Mopti	65
5.3.2. La relation entre scolarisation et développement	69
5.4. L'avenir de l'école à Mopti	74
Conclusion	76
Ouvrages cités et consultés	79
Annexes	
1. Codes des abréviations des interviewés	88
2. Guide d'entretien des enseignants	89
3. Guide d'entretien des parents	91
4. Guide d'entretien des élèves	92
5. Guide d'observation de classe	93

LISTE DES SIGLES

AE – Académie d’Enseignement
CAF – Centre d’Alphabétisation Fonctionnelle
CAFE – Centre d’Apprentissage Féminin
CAP – Centre d’Animation Pédagogique
CED – Centre d’Education pour le Développement
CEP – Certificat d’Etudes Primaires
C.F.E.P.C.E.F - Certificat de Fin d’Etudes du Premier Cycle de l’Enseignement
CIA – Central Intelligence Agency
CPS - Cellule de Planification et de Statistiques
DEF - Diplôme d’Etudes Fondamentales
DNSI - Direction Nationale de la Statistique et de l’Information
ENI - École Nationale d'Ingénieurs
ENSEC - Ecole Normale Secondaire
ENSUP - École Normale Supérieure
EPT – Education Pour Tous
FAST - Faculté des Sciences et Techniques
FCFA - Franc de la Communauté Financière Africaine
FLASH - Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines
FMPOS - Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie
FSJE - Faculté des sciences juridiques et économiques
GMR – Global Monitoring Report
IDE – Infirmier d’Etat
IDH – Indice de Développement Humain
INSTAT – Institut National de la Statistique
IPC – Infirmier du Premier Cycle
IPR - Institut Polytechnique Rural
IPS - Inter Press Service News Agency
ISFRA - Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
IUG - Institut Universitaire de Gestion
LN - Langue Nationale
MEN – Ministère de l’Education Nationale

MATCL - Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales
NEF - Nouvelle Ecole Fondamentale
ONG – Organisation Non Gouvernementale
ONU – Organisation des Nations Unies
PC - Pédagogie Convergente
PDES - Program de Développement Economique et Sociale
PIB – Produit Intérieur Brut
PISE - Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation
PRODEC - Programme Décennal de Développement de l'Education
RAVEC - Recensement Administratif à Vocation d'Etat Civil
RGPH - Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SARPE - Stratégie Alternative de Recrutement Pour Les Enseignants
TBS – Taux Brut de Scolarisation
TNS – Taux Net de Scolarisation
UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

INTRODUCTION

L'objectif d'une éducation de base pour tous (EPT), d'abord défini à Jomtien en 1990 (UNESCO 1990) et repris comme l'un des objectifs du millénaire en 2000, est formulé ainsi: « CIBLE 2.A - D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires » (ONU, 2010). Cette déclaration de l'Organisation des Nations Unies (ONU) montre que la plupart des hommes politiques du monde sont d'accord que l'éducation fondamentale est importante – c'est même l'un des droits de l'homme - et qu'elle figure parmi les secteurs prioritaires dans le développement d'un pays. Certains disent même qu' « [u]ne nation ne peut se développer sans s'éduquer » (Gérard 1992 : 59).

Le Mali était en 2010 rangé 160 parmi les 169 pays inclus dans l'Indice de Développement Humain (IDH) du Programme des Nations Unies de Développement (PNUD 2010)¹. L'IDH mesure non seulement l'économie mais aussi l'espérance de vie et le taux d'alphabétisation. Le Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant au Mali est de \$1,207, l'espérance de vie de 49,2 ans (PNUD 2010) et le taux d'alphabétisation de 26,2 % seulement (*l'Etat de l'Afrique 2010* : 114). Pour atteindre un niveau de vie satisfaisant pour tous les Maliens, il faut donc continuer à développer la scolarisation - plus, bien sûr, les soins médicaux, tout en veillant au développement économique et les infrastructures nécessaires à l'économie comme au bien-être des habitants (eau, électricité, transport, communication, etc.). L'éducation est en effet le premier outil pour former la main-d'œuvre nécessaire pour réussir ce développement. Aussi le gouvernement a-t-il fait de l'éducation fondamentale l'une des priorités du budget national, ce secteur constituant plus précisément 30,98 % du budget en 2008 et 33,17 % en 2009 (Forum National sur L'Education 2008 : 4). Bien que le Mali soit un pays avec des ressources limitées, les autorités prennent donc l'éducation fondamentale très au sérieux.

Rappelons-nous, cependant, qu'éducation n'est pas toujours égale à scolarisation. Le Mali a, comme d'autre pays africains, une longue tradition éducative : plus ou moins tous les enfants reçoivent en effet une forme d'éducation. Ceux qui ne fréquentent pas l'école moderne apprennent ainsi à travers les anciens ou auprès de leurs parents les savoir-faire nécessaires pour fonctionner dans la société. Au Mali, beaucoup fréquentent aussi les écoles coraniques, où les enfants apprennent par cœur des parties du Coran, et de plus en plus

¹ L'Etat de l'Afrique 2010 range le Mali 178 sur 182. Ce magazine annuel se base entre autres sur les statistiques de la Banque Mondiale, l'Atlas de l'Afrique, PNUD, etc. Il est difficile de trouver des statistiques et surtout des statistiques fiables, pour l'Afrique subsaharienne, c'est pourquoi les chiffres varient.

d'enfants, entre 30 et 40 % (Bouwman 2005 : 50), sont aussi inscrits dans les médersas, qui sont des écoles islamiques dispensant un enseignement « moderne » en arabe.

Pendant mon enfance et ma jeunesse, j'ai eu l'opportunité de vivre cinq ans au Mali, dans la région de Mopti. Les expériences que j'ai vécues pendant ce temps m'ont incitée à vouloir mieux comprendre les attitudes de la population envers l'école. Car Mopti est connue comme la région la moins scolarisée du pays. J'ai voulu trouver les raisons à cet état des choses et examiner si un développement ou une amélioration ont eu lieu ces dernières années.

Les questions que je me suis posées sont donc les suivantes : Quelle est la situation actuelle de l'école fondamentale dans cette région réputée peu scolarisée ? Les parents et les enseignants, quelles attitudes ont-ils envers la scolarisation des enfants ? Quels sont les défis de l'école fondamentale ressentis comme les plus pressants par ces informateurs ainsi que par d'autres acteurs interviewés ? L'école a-t-elle, selon eux, un rôle à jouer dans le développement du pays ? Que pensent-ils de l'avenir de l'école ? Je tenterai de trouver des réponses à ces questions à travers les réflexions des Maliens, réflexions qui ressortent des enquêtes dans la région de Mopti, et en partie à Bamako, de décembre 2008 à janvier 2009.

Depuis les années 1980, les autorités maliennes font un grand effort pour offrir aux élèves maliens un enseignement dans leurs langues maternelles, à côté de l'enseignement en français. Malgré le fait que l'intégration des langues nationales comme moyen d'instruction semble actuellement stagner (Skattum 2010), le Mali est en effet celui des pays africains francophones qui est allé le plus loin dans ses efforts pour introduire les langues nationales à côté du français dans l'enseignement fondamental (*op.cit.* : 247). Cependant, l'enseignement monolingue en français, qui a lieu dans les écoles « classiques », reste de loin le plus fréquent : l'enseignement bilingue français/langue nationale, dispensé selon la méthode de la « Pédagogie Convergente » (PC), ne concernait en 2008 que 21,1 % des écoles contre 31,62 % en 2005 (*op. cit.* : 250).

La situation actuelle de l'école primaire classique, les attitudes de la population envers l'école, les défis auxquels cette école fait toujours face, notamment à Mopti, et la relation entre la scolarisation et le développement seront les objets d'étude primaires de ce mémoire. Ainsi les observations de l'enquête pour ce mémoire ont-elles eu lieu premièrement dans une école primaire classique, mais aussi dans la ville où était située cette école et où j'étais logée pendant l'enquête.

D'autres questions que je me suis posées en corrélation avec les objectifs de cette étude sont : Quel est l'état des infrastructures liées à l'école ? Quelle est la situation de

l'enseignant malien ? La région de Mopti comprend une importante population de nomades. Qu'est-ce qui est fait pour faciliter l'accès des nomades à l'école ?

Le mémoire se divise en deux parties. La première partie s'ouvre par une présentation des bases théoriques de mon analyse (les sciences de l'éducation et ses applications en Afrique) (chap. 1). Pour mieux comprendre le Mali actuel et la région de Mopti, j'exposerai dans le chapitre 2 le profil du pays (géographie, histoire, situation actuelle), et plus particulièrement celui de la région de Mopti. Le chapitre 3 traitera du système éducatif malien (historique et situation aujourd'hui), toujours avec un accent particulier sur la région de Mopti. Avant de passer à l'analyse, je présenterai enfin, dans le chapitre 4, la méthodologie de l'enquête, basée sur l'observation, l'entretien semi-directif et l'analyse des documents.

La deuxième partie du mémoire (chap. 5) sera consacrée à l'analyse des données recueillies sur le terrain pendant mon enquête. A travers l'analyse des conditions qui s'observent à l'école et les entretiens avec les différents acteurs (parents d'élèves, enseignants, élèves - actuels et anciens -, autorités scolaires, diplômés chômeurs et un chercheur de l'Université de Bamako), je tâcherai de cerner les attitudes des uns et des autres envers la scolarisation : Pourquoi les parents envoient-ils ou n'envoient-ils pas leurs enfants à l'école ? Quelles sont les conséquences pour les familles qui font éduquer leurs enfants à l'école ?

A travers l'analyse des documents officiels, en combinaison avec les observations et les interviews, je tenterai aussi de cerner les défis de l'école aujourd'hui dans la région de Mopti et plus généralement au Mali. Les taux bruts de scolarisation (TBS) ont augmenté, mais restent bas : en 2006-2007 ils étaient de 77,6 % pour le 1^{er} cycle de l'école fondamentale pour l'ensemble du pays, alors que les TBS spécifiques à Mopti n'étaient que de 56 % (Ministère de l'Education Nationale (MEN), statistiques). Or, avec 22,4 % d'enfants non scolarisés au niveau national et 43 % dans la région de Mopti, on n'est pas sûr d'atteindre l'objectif du millénaire (l'éducation pour tous en 2015), malgré le fait que le gouvernement utilise plus de 30 % du budget national dans le secteur éducationnel. J'examinerai les statistiques et les programmes de l'éducation primaire pour chercher des explications aux problèmes soulevés par les informateurs et les chercheurs, mais aussi les raisons des progrès constatés ces dernières années. Ces raisons sont, comme souvent constaté, liées entre autres à l'économie, mais aussi à des facteurs culturels.

Dans la troisième partie de l'analyse, je présenterai la situation socio-économique dans la région de Mopti avant d'aborder la question complexe de la relation entre scolarisation et développement. Qu'est-ce que la scolarisation apporte à l'individu ? Comment la scolarisation

peut-elle aider à développer la société ? Enfin, dans la quatrième partie de l'analyse, je me pencherai sur l'avenir de l'école dans la région de Mopti.

A travers les éléments mentionnés, le but de ce mémoire est de donner un aperçu de la situation actuelle de l'école à Mopti, de définir et analyser des défis auxquels fait face cette école, ainsi que son rôle dans le développement et, enfin, de réfléchir sur l'avenir qui l'attend. Les travaux précédents concernant l'école malienne (Breedveld 2006, Dumestre 1997, 2000, Opheim 1999, Skattum 1997, 2008, 2010, Thyness 2003, Traoré 2009, Tréfaut 1999, etc.) n'ont pas caché les problèmes qui y existent. Il n'y a pas de doute que ces défis seront discutés dans ce mémoire aussi, mais j'ai choisi un point de vue focalisant plus sur les côtés positifs que ne l'ont fait mes prédécesseurs.



La classe dans laquelle j'ai fait mes observations pendant mon séjour d'enquête à Sévaré, dans la région de Mopti.

PREMIÈRE PARTIE

1. CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, je présenterai le cadre théorique de mon analyse. Le chapitre se divise en deux parties. Dans la première partie, qui porte sur les sciences de l'éducation (chap. 1.1), je discuterai des théories pédagogiques (chap. 1.1.1) et je regarderai les fonctions sociales de l'école (chap. 1.1.2). La deuxième partie traite de la question éducative en Afrique subsaharienne (chap. 1.2). Je présenterai différents types d'enseignement en vigueur sur le continent (chap. 1.2.1) et je regarderai la relation entre l'enseignement traditionnel et l'école moderne (chap. 1.2.2). La complexité et les détails de ces thèmes dépassent la visée de ce chapitre, mais j'essayerai d'en voir les grandes lignes.

1.1. Les sciences de l'éducation

L'école dite prémoderne dans le monde occidental (le système scolaire qui dominait avant et pendant la révolution industrielle) était réservée aux familles des couches privilégiées et n'était pas ouverte à tout le monde. En Europe et dans certaines parties de l'Asie (comme en Russie et au Japon), l'école a commencé à être plus accessible vers la fin du 19^e et au début du 20^e siècles (Cummings 2003 : 77-79).

En Afrique, le système scolaire introduit par les pouvoirs coloniaux est resté intentionnellement sélectif jusqu'à la fin de la colonisation, c'est-à-dire autour de 1960 en Afrique de l'Ouest. C'est seulement à partir de 1990, avec la déclaration de Jomtien (UNESCO 1990), que l'éducation pour tous est devenue un but aussi pour l'Afrique. Aujourd'hui, les personnes et les institutions qui travaillent pour atteindre ce but sont nombreuses et le but idéal à suivre pour une éducation nationale serait, selon W.K. Cummings, la suivante :

To offer all individuals of the human race the means of providing for their wants, of insuring their welfare, of knowing and exercising their rights, of knowing and fulfilling their duties;

To assure each one the opportunity of making himself more efficient in his industry, of making himself more capable of performing social functions to which he may be called, of developing to the fullest extent the talents which he has received from nature; and by that means to establish among the citizens an equality in fact, making real the political equality recognized by the law;

Such ought to be the first aim of national education. (Cummings 2003 : 80)

1.1.1. De quelques théories pédagogiques

« Par quels mécanismes l'apprentissage se fait-il? ». Cette question a toujours été parmi celles

auxquelles les pédagogues cherchent à trouver la réponse. Les théories sur ce thème ont varié à travers les temps, mais certaines ont eu un impact particulier. Je présenterai ci-dessous les théories pédagogiques les plus importantes. Pour cette présentation je me baserai principalement sur Mikkelsen et Fladmoe (2007).

La théorie behavioriste

La théorie behavioriste fut fondée par John B. Watson (1878 - 1958) à la fin du 19^e et au début du 20^e siècles. Selon cette théorie, la connaissance est objective et quantitative, existant en dehors de l'individu. L'apprentissage est compris comme un changement de comportement provoqué par une certaine stimulation. Il devient alors important, pour comprendre en quoi consiste l'apprentissage, de regarder ce qui influence l'individu et le comportement qui en résulte.

L'enseignement dit traditionnel dans le monde occidental est basé sur les théories behavioristes. Les sujets qui doivent être appris sont systématisés et présentés aux élèves l'un après l'autre. Le rôle de l'enseignant est d'organiser les différentes formes de stimulation et de fournir aux élèves des réactions, qui peuvent être positives ou négatives, mais qui doivent être claires et concrètes.

Les théories cognitives et constructives

Que veut dire savoir quelque chose ? Est-ce que le savoir existe même s'il n'est pas exprimé ? Ces questions forment le fondement des théories cognitives et constructives qui se sont manifestées dans les années 1950. La théorie cognitive comprend l'apprentissage en relation avec la capacité de percevoir, d'analyser, de retenir et de réfléchir. La connaissance n'est pas une entité objective, mais existe plutôt dans les activités mentales de l'individu. Pour apprendre quelque chose il faut se préparer, apprendre, retenir, et savoir se servir de ce qu'on a appris. Pendant la préparation, il s'agit de se donner du temps et de focaliser sur un certain thème. L'apprentissage est conditionné par la vision, l'ouïe, l'odeur, le goût et le toucher. La stimulation est codée et puis conservée dans la mémoire. Comme on ne peut pas facilement observer le processus intellectuel chez l'individu, l'indication essentielle pour constater si l'apprentissage a eu lieu, se trouve dans les résultats observables.

La théorie socioculturelle

D'après la théorie socioculturelle, l'apprentissage se fait par des interactions en groupe et par l'usage du langage. Cette théorie a été lancée dans les années 1990 et continue son

développement au 21^e siècle. A la base se trouvent les travaux de Lev Vygotsky (1896-1934). Selon ses recherches, il y a deux niveaux de processus psychologiques, une forme « basse » et une forme « haute ». La rétention est un de ces processus, ayant des qualités différentes selon qu'il s'agit de la forme basse ou de la forme haute. La forme basse de la rétention existe chez les animaux ainsi que chez les personnes, tandis que la forme haute n'existe que chez l'être humain. Les processus psychologiques hauts comprennent l'usage d'outils culturels comme le langage, l'écriture, le comptage, etc., ainsi que des processus cognitifs tels que la mémoire, le raisonnement logique, l'attention sélective et la formation des expressions. Ces processus sont le résultat des activités sociales présentes et passées. L'école peut jouer un rôle déterminant dans l'établissement de certains de ces processus chez les enfants. J'y reviendrai ci-dessous.

1.1.2. Théories de la socialisation et des fonctions sociales de l'école

« La socialisation désigne le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Dubet et Martucelli 1996 : 511).

Emile Durkheim (1858-1917) et Pierre Bourdieu (1930-2002) voyaient la socialisation comme la production d'un *habitus* (un ensemble de dispositions profondément incorporées). Durkheim décrivait la socialisation comme un processus par lequel la société attire à elle les individus qui apprennent des règles et des normes, ainsi renforçant l'homogénéité de la société. Il voyait le rôle de l'école dans le processus de la socialisation ainsi :

Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence (Durkheim 1934 : 119).

Pierre Bourdieu dit que la reproduction des *habitus* d'une génération à l'autre contribue à perpétuer les inégalités entre les groupes sociaux : « *One of the central themes in his works was that culture and education are central in the affirmation of differences between social classes and in the reproduction of those differences* » (Bourdieu, URL).

D'autres ont vu la socialisation comme un processus d'interaction entre un individu et son environnement. Jean Piaget (1896 -1980) considérait que les individus sont actifs dans leurs socialisations et qu'ils y participent. Les valeurs et normes qui leurs sont transmises devraient contribuer à les faire évoluer et ainsi à favoriser le changement social : « *The principle goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done* »

(BrainyQuote, URL a).

Les rapports entre l'école et la société ont aussi été discutés et analysés par John Dewey (1859-1952). Il décrivait l'éducation ainsi : « *Education is a social process. Education is growth. Education is not a preparation for life; education is life itself* » (BrainyQuote, URL b). Dans son travail le plus important, *The School and Society* (1900), Dewey s'intéressait aux changements sociaux et il voyait l'école comme un instrument essentiel dans ce processus :

The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming, as are the changes in modes of industry and commerce (Dewey 2008 [1900] : 8).

Quant à la fonction sociale de l'école, l'éducation d'un enfant commence au moment de la naissance à travers le guidage des parents. Arrivé sur les bancs de l'école, l'enfant continue cette éducation dans un autre milieu. « C'est un lieu de confrontation, de remise en cause des idées des parents et d'autres mentors » (Korum 2007 : 12). L'école doit aider l'élève à développer son identité et à apprendre à mieux se connaître à travers les connaissances qu'il récolte par ses études. Comme le dit Legendre (1993 : 435, cité dans Korum 2007 : 11) : « En termes généraux, l'éducation est comprise comme 'un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société' ».

Apprendre des langues pour librement s'exprimer dans des contextes différents est un autre élément important auquel l'école peut contribuer. La question de la langue d'instruction est particulièrement importante en Afrique où un enfant commence souvent l'école sans comprendre cette langue.

Comme le constate Durkheim, l'école a des intérêts divergents à considérer, ceux de la société et ceux de l'élève. Le développement des intérêts et des valeurs de la société fait partie de la fonction reproductive de l'école. La formation de la personne et le développement de la personnalité des élèves constituent la fonction productive de l'enseignement. Comme le dit S. S. Hovdenak : « Le but de l'éducation est de former la personne, stimuler le développement de la personnalité et considérer les intérêts et les valeurs de la société »² (2007 :53, ma traduction). L'école socialise les individus à la société qui les entoure. Dans les sociétés traditionnelles, la religion est importante, alors que dans les sociétés modernes, les valeurs laïques sont plus soulignées.

A travers la législation éducative et le curriculum de l'enseignement, l'Etat utilise

² *Utdanningens hensikt er å danne mennesket, å stimulere personlighetsutviklingen, og å ivareta samfunnsmessige verdier og interesser.*

l'école pour former la jeunesse à son image : « La politique scolaire d'un Etat 'est en étroite relation avec l'idéologie de la classe dirigeante et l'organisation sociale existante' » (Korum 2007 : 12, citant Coulon 1969 : 2). Le curriculum de l'enseignement fondamental malien spécifie le but de l'enseignement fondamental ainsi :

Former :

- Un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique
- Un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle
- Un homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques (MEN 2004 : 6).

Je reviendrai plus en détail sur le système éducatif malien dans le chapitre 3, et aux rapports entre l'école et la société dans le chapitre 5.3.

L'Etat peut choisir la formation d'une élite ou l'éducation de tous. Ainsi, il est déterminé à quel point les classes défavorisées auront accès à une vie consciente et à la vie politique. Sous la colonisation, l'école africaine fonctionnait comme une « machine de sélection ». Comme l'écrit Korum (2007 :12) : « Elle visait la création d'une élite noire au service de la métropole, notamment sur les plans politique, administratif, économique, religieux et militaire ». Même aujourd'hui, il pourra être argumenté que l'école contribue à garder les inégalités entre les différents groupes sociaux. Dans le Mali actuel, cela est entre autres le cas pour l'ethnie peul, dont la partie de la population restée nomadique a des besoins différents de ceux des ethnies sédentaires.

1.2. La question éducative en Afrique subsaharienne

Dans les sociétés africaines traditionnelles, il n'y avait pas d'enseignement dans le sens du terme tel qu'il est utilisé aujourd'hui. « L'enfant allait à l'école de la vie. Ce faisant, il était pris en charge par l'ensemble de la communauté, par ses parents, par ses aînés et par tout autre responsable du groupe auquel il appartenait » (Kom 1996 : 89).

Avec l'islam sont venus les écoles coraniques, et plus tard les pouvoirs coloniaux ont amené l'enseignement formel, moderne. L'enseignement actuel en Afrique subsaharienne continue à s'inspirer du modèle occidental d'abord introduit pendant la période coloniale. Ci-dessous je présenterai plus en détail les différents types d'enseignement en Afrique subsaharienne.

1.2.1. Différents types d'enseignement en Afrique subsaharienne

Avant l'arrivée des écoles modernes introduites par les puissances coloniales, les enfants de l'Afrique subsaharienne recevaient leur éducation dans un cadre non formel. Comme le constate Fuglesang (1982 : 116) : « *Firstly, it should be recognized that learning does not take place only in learning institutions. Secondly, it should be acknowledged that efficient learning institutions are not necessarily or exclusively those modeled on the western educational system* ». Dans les sociétés précoloniales, les enfants ont appris entre autres en écoutant les anciens. Événements historiques et linéages familiaux étaient enseignés à travers des genres oraux comme les épopées, les contes et les proverbes. De cette manière, les jeunes ont aussi développé leur réflexion, leur mémoire et leur vocabulaire. Amadou Hampâté Bâ, l'un des auteurs maliens les plus reconnus, a formulé cet adage célèbre : « Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle » (cité par Skattum 2008a). Les contes et les proverbes transmettent de plus, sous une forme ludique, les valeurs de la société traditionnelle. Comme le dit Fuglesang (1982 :105) : « *Proverbs function as mechanisms for socialization and control of group behavior* ».

D'autre part, les enfants apprennent en imitant les adultes et les aînés. Dans les sociétés traditionnelles, les enfants participent aussi aux travaux des parents à partir du jeune âge et cette éducation est dispensée en fonction du sexe : « *This part of the children's education was, in contrast to the oral education, generally gender based* » (Brock-Utne 2006 : 112). Ainsi, les filles aident leurs mères à préparer les repas et à garder leurs jeunes frères et sœurs. Entretemps, les garçons aident leurs pères à cultiver, à garder les troupeaux ou à s'exécuter dans d'autres activités professionnelles (forgeron, cordonnier, tisserand, griot, etc.).

Les écoles coraniques, qui ont été introduites progressivement avec l'islamisation de la bande sahélienne à partir du 11^e siècle, sont devenues plus populaires et plus nombreuses à partir du 14^e siècle après le célèbre pèlerinage de Kankan Musa en 1324 (Bouwman 2005 : 6). Ces écoles sont des établissements privés dispensant en arabe une éducation exclusivement consacrée à l'Islam. Les enfants apprennent par cœur des versets coraniques dans la langue arabe sans en connaître le sens et ils passent une certaine partie de leur temps à mendier la nourriture. Ces enfants sont appelés des talibés et la population est habituée à les voir et à leur donner à manger. Certains voient cette mendicité comme une opportunité de s'acquitter de leur aumône, un des cinq piliers de l'Islam.

Il y a aussi d'autres écoles confessionnelles, musulmanes et chrétiennes, dans les différents pays africains. Au 19^e siècle, les missionnaires chrétiens ont fondé des écoles à

travers l'Afrique subsaharienne, catholiques ainsi que protestantes. Côté musulman, on a introduit, après la Seconde Guerre Mondiale, des écoles islamiques modernes, les médersas qui, depuis des décennies, deviennent de plus en plus populaires. Ces écoles dispensent un enseignement du Coran et des matières modernes comme les mathématiques, les sciences et les langues vivantes, y compris l'arabe et le français. La langue d'enseignement est l'arabe. C'est cependant l'école occidentale qui domine en Afrique aujourd'hui.

« A son arrivée en Afrique, le colonisateur ne s'est guère posé de questions compliquées ; il a d'abord veillé à former les cadres subalternes dont il avait besoin pour concrétiser ses ambitions coloniales » (Celis 1990 :11). L'école occidentale, installée par les colonisateurs européens, reste le modèle de l'école moderne dans la majorité des pays africains. Les enfants y apprennent la lecture, l'écriture, les mathématiques, etc., le plus souvent dans la langue officielle, le français, l'anglais ou le portugais.

En septembre 2000, 189 chefs d'Etats se sont rencontrés sous l'égide de l'ONU et ils sont tombés d'accord sur huit objectifs pour éliminer la pauvreté avant 2015. Le document qui en est sorti, Les objectifs du millénaire, fixe comme deuxième but de : « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires » (ONU 2010). En 1999, 45 millions d'enfants étaient sans scolarisation en Afrique subsaharienne. En 2007, ce chiffre était de 32 millions d'enfants (UNESCO 2010 aperçu régional : 3). Si on prend en compte la croissance démographique dans la région³, il y a donc eu une amélioration non négligeable dans le chiffre d'enfants scolarisés. Néanmoins, si l'amélioration n'est pas renforcée on n'arrivera pas au but d'une « éducation pour tous » avant 2015.

1.2.2. La relation entre l'enseignement traditionnel et l'école moderne

Les différents types d'éducation décrits ci-dessus constituent ensemble une partie importante du paysage éducationnel en Afrique. C'est en effet rare de trouver un enfant qui ne reçoit aucune éducation mais, comme on l'a vu, tout le monde ne fréquente pas l'école moderne. Ceux qui vont à l'école moderne rencontrent un établissement qui, malgré des essais de la reformer, se base toujours essentiellement sur les valeurs et les théories de l'Europe. « L'école africaine est constamment à la recherche d'une identité propre, susceptible de prendre en compte les réalités du continent. Mais, faute de cela, elle se tourne souvent vers l'Occident.

³ « La population subsaharienne augmente au taux de 2,5% par an, comparé à 1,2% en Amérique Latine et en Asie » (Banque Mondiale, URL).

Par exemple en important des manuels scolaires français » écrit S. Korum (2007 :12), à propos de Sénégal.

Cette réalité donne une école africaine qui ne correspond pas aux besoins du monde environnant. Korum continue : « L'Afrique n'est pas l'Europe. Les exigences de la main-d'œuvre ne sont pas les mêmes et il y a lieu de se demander si le système scolaire africain est réellement apte à former la jeunesse dont le continent a besoin » (*op. cit.* 2007 :12-13). Un grand nombre d'enfants, en 2008 la population rurale était prévue à être 72,7 % en 2010 (UN-HABITAT 2008 : 76), vivent toujours à la campagne dans une réalité constituée des champs, des bêtes et de la répartition traditionnelle des rôles masculin et féminin. Dans une telle société, les perceptions et les opinions des autres pèsent toujours lourd. Comme le constate Celis (1990 : 68) : « L'éducation européenne moderne valorise l'individu et les comportements originaux, les traditions africaines imposent le conformisme de pensée, de parole et d'action ».

Dans les régions à dominance musulmane, parmi les enfants non inscrits à l'école moderne, beaucoup vont à l'école coranique. Certains parents trouvent que leurs enfants n'ont pas besoin d'apprendre le français pour cultiver le champ, mais ils veulent que les enfants apprennent le Coran pour devenir de bons musulmans. Les médersas gagnent aussi du terrain aujourd'hui. Selon D. Bouwman (2005 : 50) : « *Most informants, including madrasas directors and government officials, estimate that between 30% and 40% of school-going children in Mali are enrolled in madrasas today* ». Certains parents sont réconfortés par le fait que les enfants apprennent aussi le Coran. Ainsi il devient moins effrayant d'envoyer leurs enfants à l'école. Ces écoles sont souvent financées par des pays musulmans comme la Libye, l'Arabie Saoudite et l'Egypte.

2. LE MALI : PROFIL DU PAYS

Dans ce chapitre je présenterai différents aspects de la République du Mali. Je commencerai par un aperçu historique (chap. 2.1). Ce chapitre historique sera divisé en trois, le Mali précolonial (2.1.1), le Mali colonial (chap. 2.1.2) et le Mali indépendant (chap. 2.1.3). Le chapitre 2.2 portera sur le Mali actuel, d'abord la géographie (chap. 2.2.1), suivi de la population (chap. 2.2.2) et finalement l'économie (chap. 2.2.3). Le chapitre se terminera avec une introduction à la région de Mopti (chap. 2.3), la région où j'ai eu à effectuer mes recherches pour ce mémoire.

2.1 Aperçu historique

Le Mali est un pays avec une histoire ancienne. Pour la présentation historique je me baserai premièrement sur le chapitre « La francophonie subsaharienne: Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti » de Ingse Skattum dans Sanaker, Holter et Skattum : *La francophonie – une introduction critique* (2006).

2.1.1 Le Mali précolonial

La grandeur historique du Mali est celle des grands empires. Au 5^e siècle, l'Empire du Ghana a connu la prospérité, basée sur le transport du sel et de l'or à travers le désert. En 1076, le Ghana a été pris par les Almoravides berbères. En 1235, l'Empire du Mali a été fondé par Soundiata Kéita. Soundiata a vaincu le roi Soumangourou et il a défini le rôle des différents clans et ethnies. Cette organisation se fait encore ressentir aujourd'hui. Parmi les empereurs de cet empire est entre autres Kankou Moussa, qui en 1324 a fait un pèlerinage à La Mecque. Il a apporté tant d'or que son cours a baissé pendant des années.

L'Islam a été introduit dans la région à partir du 11^e siècle et les villes de Tombouctou, Djenné et Gao sont devenues de grands centres religieux. A la fin du 15^e siècle, l'Empire du Mali a perdu son pouvoir et l'Empire de Gao est né. Cet empire est aussi connu comme l'Empire songhaï et a duré jusqu'en 1591 quand une expédition marocaine l'a détruit. Entre les 17^e et 18^e siècles le territoire malien fut divisé dans des états, entre autres le royaume de Ségou.

2.1.2 Le Mali colonial

La recherche de colonies dans les pays noirs par les grandes puissances européennes a eu lieu

pendant la deuxième partie de la 19^e siècle. Avec d'autres événements politiques, la deuxième révolution industrielle a contribué à lancer l'Europe dans cette « ruée vers l'Afrique » (Korum 2007 : 21). A la conférence de Berlin en 1884-1885, l'Afrique a été partagée entre les Etats colonisateurs. Malgré la résistance fournie en Afrique occidentale par des hommes comme Lat Dior et El Hadj Omar Tall, la colonisation française de cette région fut complétée en 1895 et le territoire a reçu le nom de l'Afrique Occidentale Française (AOF). Les territoires français en Afrique centrale ont été organisés sous le nom de l'Afrique Equatoriale Française (AEF). Les deux territoires étaient organisés comme des gouvernements généraux. Les gouvernements généraux ont eu à sa tête un gouverneur général. L'AOF fut divisée en ensembles coloniaux qui étaient gérés par des lieutenants gouverneurs et ensuite en cercles administratifs gérés par des cadres français. Quelques rares Africains ont eu la chance d'accéder à des postes importants. Aux niveaux administratifs plus bas, il y avait les cantons et les villages.

L'époque entre les deux guerres mondiales peut être décrite comme « l'âge d'or » de l'époque coloniale. La France a bénéficié des matières premières comme l'or, le coton, le cacao, le café, etc. Ils ont aussi investi dans l'infrastructure dans les colonies en construisant des ponts, des chemins de fer et des routes. La Seconde Guerre Mondiale a mis fin à la prospérité. Environ 80 000 hommes africains se sont battus pour la France pendant la Seconde Guerre Mondiale, qui a coûté très cher à la France.

Avec la paix en 1945 a commencé l'autonomisation des colonies africaines. En 1956, la France a été obligée de donner plus de pouvoir à chacune des colonies, en même temps qu'ils ont affaibli l'AOF et l'AEF. La colonie appelée le Soudan français a accédé à l'autonomie et a pris le nom de Mali. Le 20 juin 1960, le Mali et le Sénégal ont obtenu l'indépendance sous le nom de la Fédération du Mali. Cette fédération n'a duré que jusqu'en septembre de la même année. Le 22 septembre 1960, la République du Mali s'est trouvé libre et indépendante. Ce jour reste la fête nationale du Mali.

2.1.3 Le Mali indépendant

Modibo Kéita a gouverné le Mali dès l'indépendance en 1960 avec un parti unique, l'Union Soudanaise. Il a voulu créer un développement économique basé sur le socialisme. Quand sa politique a eu peu de résultats, le pays a connu un coup d'Etat militaire dirigé par Moussa Traoré en 1968. Traoré est resté au pouvoir, dirigeant un gouvernement dictatorial avec son parti unique, l'Union Démocratique du Peuple Malien (UDPM), jusqu'en 1991. Le 26 mars

1991, le Mali a connu un autre coup d'Etat militaire dans lequel Moussa Traoré a été renversé par Amadou Toumani Touré (ATT). L'année suivante, ATT a organisé des élections démocratiques dans lesquelles Alpha Oumar Konaré a été élu président. Konaré a mis le Mali sur un chemin de démocratie, paix et développement économique. Il a fait deux mandats de cinq ans, avant de quitter la présidence en 2002 comme le veut la constitution. Aujourd'hui le Mali reste un pays démocratique, dirigé par le Président Amadou Toumani Touré. Il a été élu en 2002 et réélu en 2007 pour un deuxième mandat de cinq ans.

2.2 Le Mali actuel

Dans ce chapitre sur le Mali actuel, je focaliserai sur la géographie du pays (chap. 2.2.1), sa population (chap. 2.2.2) et son économie (chap. 2.2.3).

2.2.1 Géographie

Au centre de l'Afrique de l'Ouest se situe la République du Mali. Avec ses 1 241 238 km², le Mali est le 8^e plus grand pays de l'Afrique. Sans accès à la mer, le Mali se trouve entouré de sept pays : le Niger, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Sénégal, la Mauritanie et l'Algérie. Deux grands fleuves, le Sénégal et le Niger, traversent la région et contribuent à féconder le paysage désertique. 65 % du pays est couvert du désert, le nord du Mali se trouvant dans le Sahara.



Carte tirée de CIA World Factbook

Le vaste territoire possède trois zones climatiques : la zone

désertique au nord, la zone sahélienne au centre et la zone soudanaise au sud. Les trois zones se différencient par la pluviométrie et la végétation. Au nord, la pluviométrie annuelle est de 200 mm seulement. Au centre, il pleut 750 mm/an et au sud, la pluie peut atteindre jusqu'à 1200 mm/an (Alhousseini, consulté le 20.07.2009). Au sud du Mali, nous trouvons beaucoup

d'arbres, entre autres des manguiers. Plus on se déplace vers le nord, plus les buissons remplacent les arbres pour laisser la place aux dunes de sables dans la zone désertique.

A part la capitale Bamako, qui loge près de 1000000 habitants, les grandes villes du Mali sont Sikasso, Ségou, Kayes, Mopti, Gao et Tombouctou. Le pays est divisé en huit régions administratives : 1. Gao, 2. Kayes, 3. Kidal, 4. Koulikoro, 5. Mopti, 6. Ségou, 7. Sikasso et 8. Tombouctou, plus le district de Bamako.

2.2.2 Population

En 2011, la population malienne compte 14.5 millions⁴ d'habitants (INSTAT, URL), dont environ 90 % habitent les cinq régions du Sud (Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et Mopti) (*Trésor de la langue française au Québec*, URL consulté en 2009).

La population malienne est constituée d'une vingtaine d'ethnies. Ces différentes ethnies vivent normalement en paix les unes avec les autres, bien que certaines tensions s'expriment de temps en temps, notamment au nord du pays, dans un pays où la démocratie s'exprime librement depuis l'avènement de la démocratie en 1992. Traditionnellement, les différents groupes ethniques ont des métiers spécifiques. Les Bozo pêchent, les Bambara et les Dogon font de l'agriculture et du jardinage tandis que les Peul et les Touareg sont des éleveurs nomadiques. A un certain point, ce partage reste intact, mais une plus grande partie de la population, en particulier les jeunes hommes, vit et travaille actuellement dans les grandes villes, surtout à Bamako. La répartition entre les secteurs économiques reflète ce mouvement démographique : le PIB vient pour 37 % du secteur primaire, 27,2 % du secteur secondaire et 35,8 % du secteur tertiaire (*L'état de l'Afrique 2010* : 114).

Le français, héritage de la colonisation, reste la langue officielle au Mali, bien que seulement 10% de la population (Skattum 2006 : 214), d'habitants, maîtrise cette langue à un degré plus ou moins satisfaisant. Une vingtaine de langues sont parlées au Mali (le chiffre est approximatif, comme la frontière entre langue et dialecte est difficile à tracer). 13 de ces langues ont reçu le statut de langue nationale. Cela implique qu'elles ont un alphabet et une orthographe. 11 d'entre elles servent de langues d'instruction dans les écoles bilingues (voir

⁴ Les statistiques sont souvent difficiles à vérifier comme différentes sources donnent différents chiffres. Les données sur la population malienne varient entre 12 et 14 millions. *L'état de l'Afrique 2010*, estime que la population est de 12,7 millions tandis que l'INSTAT, estime qu'elle a atteint plus de 14 millions. Beaucoup de chiffres sont des projections basées sur l'avant-dernier recensement qui a eu lieu en 1987. Les derniers recensements au Mali ont été effectués par le Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Local (MATCL) en 2009 avec le Recensement Administratif à Vocation d'Etat Civil (RAVEC) et le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH). (Sources: Dipl. 1 et MATCL, URL). Les chiffres officiels sont basés sur ces derniers recensements.

ci-dessous). La langue majoritaire au Mali est le Bambara, parlé par environ 40% de la population comme langue première et par 40% comme langue véhiculaire. Le peul⁵ est la plus importante des langues minoritaires.

La religion principale au Mali reste l'Islam. Aujourd'hui plus de 90 % de la population malienne est musulmane. Il y a aussi quelques animistes et entre un et deux pourcent de la population est chrétienne. Toutefois, l'Etat malien est laïque.

2.2.3 Economie

Le Mali est un pays pauvre. Selon l'Indice de Développement Humain (IDH), le Mali est rangé comme 160 sur 169 pays (PNUD, URL). En 2002, la dette du Mali était de 2.8 milliards de \$ (CIA World Factbook, URL) avec 36,1 %⁶ de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté, c'est-à-dire pour moins d'un dollar par jour (CIA World Factbook, URL).

La majorité de la population vit de ce qu'elle cultive et reste ainsi très vulnérable aux conditions climatiques, la pluviométrie décidant à un certain degré la possibilité de survivre au Mali. Les premiers articles d'exportation du Mali sont l'or, le coton et, à une échelle plus modeste le bétail. En 2006, le revenu des produits exportés était, selon CIA World Factbook 294 millions \$, tandis que *L'état de l'Afrique 2010* présent une exportation de 1,6 milliards \$. Il y a aussi des quantités importantes de poissons d'eau douce qui aident à nourrir la population malienne. Malheureusement, les articles d'exportation maliens sont très sensibles aux prix des matières premières dans le monde. Le coton, par exemple, est fortement subventionné aux Etats-Unis, et les pays africains producteurs, notamment le Mali et le Burkina Faso, contestent cette politique, jusqu'à présent sans succès (Leymarie et Perret 2006).

De plus, les cultivateurs des pays riches, comme les Etats-Unis, reçoivent des subsides de l'Etat, ce qui fait que les cultivateurs des pays pauvres, comme le Mali, ont du mal à survivre sur le marché mondial.

Le tourisme est une autre source de revenus qui est en train de se développer. Avec sa riche histoire et sa grande culture musicale, le Mali est en effet un objectif populaire pour les touristes. Le climat fait que les touristes viennent surtout pendant l'hiver, entre novembre et février. A cette époque il fait entre 25 et 30 degrés dans la journée. Les touristes peuvent entre

⁵ En français la langue ainsi que l'ethnie est nommé peul. Dans la langue peul, la langue est appelée fulfulde. Au Mali les deux sont utilisé dépendant de la langue de communication et de la situation. Quand à ce mémoire, j'utiliserai le terme français, peul.

⁶ Ce chiffre est une estimation.

autres visiter le Festival du désert au nord du Mali en janvier ou le Festival du Niger à Ségou en février. La ville de Tombouctou avec ses anciennes mosquées et la grande mosquée de Djenné sont aussi populaires parmi les touristes. Cependant, le pays dogon, dans la région de Mopti, ainsi que la ville de Mopti même, restent les premiers buts touristiques du Mali.

2.3 La région de Mopti

Comme mon enquête de terrain a eu lieu dans la région de Mopti, je présenterai ici cette région plus en détail.

Mopti est la 5^e région du Mali. Elle est située au centre du pays avec une superficie totale de 79 017 km². Au dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat, la région de Mopti comptait 2 037 330 habitants (INSTAT, URL). La plus grande ville et le chef-lieu de cette partie du pays s'appelle comme la région, Mopti. L'économie dans la région se base principalement sur l'élevage, l'agriculture, la pêche et le tourisme.

Dans cette région, les Peul sont majoritaires et la langue de communication interethnique est le plus souvent le peul. Les Peul sont traditionnellement des pasteurs qui vivent de leurs troupeaux de vaches. Jusqu'aujourd'hui, un grand nombre des Peul restent des pasteurs et 1/3 du bétail malien se trouve dans la région de Mopti. Une autre ethnie importante dans la région est celle des Bozo. Les Bozo sont des semi-nomades qui vivent de la pêche. Presque 100 000 tonnes de poisson sont pêchées dans la région chaque année. Les populations nomadiques mènent une vie de transhumance, et font partie d'un cercle écologique constant. La transhumance fait que les enfants n'ont pas la possibilité de suivre l'année scolaire ordinaire avec les autres élèves. Cela fait que Mopti est la région malienne qui a le moins d'enfants scolarisés (Breedveld 2006 :145). Le faible taux de scolarisation est toujours une difficulté dans la région, mais le gouvernement a pris l'initiative de commencer des écoles mobiles pour la population nomadique. Je reviendrai sur ce thème dans mon analyse (chap. 5.2.5).

Dans le chapitre suivant (chap. 3) je regarderai plus en détail l'histoire du système scolaire ainsi que la situation actuelle en général et plus spécifiquement dans la région de Mopti.

3. LE SYSTEME EDUCATIF AU MALI

L'éducation au Mali a une longue histoire. Outre l'éducation traditionnelle en famille et dans les sociétés secrètes, l'enseignement islamique est implanté au pays depuis le moyen âge. Ainsi, les universités islamiques de Tombouctou et de Djenne étaient largement réputées au quinzième siècle.

Dans ce chapitre, je ferai d'abord un aperçu historique du système éducatif au Mali et des langues utilisées dans l'enseignement (3.1). Ensuite je présenterai la structure du système éducatif aujourd'hui, le secteur formel ainsi que le secteur non formel (3.2). Je terminerai le chapitre en présentant quelques défis de l'école fondamentale dans la région de Mopti aujourd'hui (3.3).

3.1. Aperçu historique

Dans les sous-chapitres suivants je regarderai brièvement l'histoire de l'école malienne. Je commencerai avec l'enseignement pendant l'époque précoloniale (chap. 3.1.1). Ensuite je présenterai l'école pendant l'époque coloniale (chap. 3.1.2). Pour terminer, je regarderai les changements qui ont eu lieu de l'indépendance à nos jours (chap. 3.1.3).

3.1.1. L'époque précoloniale

L'enseignement traditionnel des enfants maliens se fait dans la sphère privée et non à l'école. Les garçons apprennent avec leurs pères et les filles avec leurs mères, dans les deux cas en imitant le travail de leurs aînés. Cet apprentissage se passe le plus souvent en silence, car les relations entre fils et père, mère et fille sont marquées du respect.

Encore plus que cet apprentissage « vertical », les enfants maliens apprennent « horizontalement » auprès de leurs amis (Dumestre 1997 : 37). Les enfants forment des groupes d'âge dans lesquels ils grandissent. Ils sont initiés ensemble et ils se donnent mutuellement des conseils. Dans ces groupes, ils apprennent l'obéissance aux anciens, la solidarité, la maîtrise de soi et la priorité du groupe sur l'individu. (*op. cit.* : 36). A l'époque précoloniale, ce type d'enseignement était le seul, à côté des écoles coraniques. Quand ils deviennent adultes, les amis d'un groupe d'âge, continuent souvent leur groupe, en constituant un « *grin* »⁷.

⁷ Un « grin » est comme un group d'amis, ils causent, ils prennent souvent du thé ensemble et ils se donnent mutuellement des conseils.

Les écoles coraniques, introduites progressivement avec l'islamisation de la bande sahélienne à partir du 11^e siècle, sont des établissements privés dispensant en arabe une éducation religieuse exclusivement consacrée à l'islam. La pédagogie dans ces écoles est à l'opposé de celle des écoles modernes. Les enfants y apprennent par cœur des versets du Coran et ils apprennent l'écriture arabe. Ils consacrent aussi une partie plus ou moins importante de leur temps à la mendicité et à travailler pour les maîtres des écoles. Les écoles coraniques expriment les valeurs des sociétés traditionnelles en insistant sur la soumission et l'obéissance.

3.1.2. L'époque coloniale

Avec la colonisation française est arrivée l'école moderne au Mali. Les Français ont conduit une politique d'assimilation et l'école était une bonne manière de l'appliquer : « répandre [...] notre langue, nos idées de civilisation et de [sic] faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs » (Le gouverneur général de l'A.O.F., en 1908, William Ponty, cité dans Opheim 1999 : 34). Pour consolider l'assimilation, les Français n'ont pas voulu que les Africains apprennent leurs langues maternelles à l'école, mais plutôt le français. Les colonisateurs ont voulu éduquer les fils des chefs pour les former comme des travailleurs de l'administration française. Ils ont construit des écoles à partir de 1886 et la première école professionnelle en 1916 (MaliWeb, URL). Cependant, à l'indépendance en 1960, le nouveau gouvernement malien s'est retrouvé avec une population très peu scolarisée.

3.1.3. De l'indépendance à nos jours

Dans ce qui suivit, je présenterai les réformes majeures qui ont eu lieu dans le système éducatif malien depuis l'indépendance. Le premier Président malien, Modibo Keita, a fait de l'enseignement une priorité. En 1962, le gouvernement a fait passer une loi instituant le système éducatif. Le président voulait assurer une éducation de masse pour préserver les valeurs maliennes et décoloniser le peuple. L'école fondamentale a passé de 6 à 9 ans (avec deux cycles : le 1^e cycle (1-6^e années) et le 2^e cycle (7-9^e années)) et un programme de construction des écoles et d'engagement et formation des enseignants a été décidé.

En 1968, le Mali a, comme nous l'avons vu ci-dessus, connu un coup d'Etat militaire et Moussa Traoré est devenu chef d'Etat. Avec le nouveau président s'est terminée la période du progrès des taux de scolarisation. Ce taux, déjà très bas, est descendu davantage.

Aujourd'hui, la majorité de l'enseignement fondamental est donnée par les écoles publiques qui sont de deux types : des écoles classiques et des écoles de la Pédagogie Convergente (PC). Dans les écoles classiques l'enseignement est monolingue en français pendant que dans les écoles PC, l'enseignement est bilingue, partiellement en français et partiellement en Langue Nationale (LN). Cela a commencé à partir de 1979, quand les bons résultats de l'alphabétisation en LN dans les centres d'Alphabétisation Fonctionnelles (CAF) ont motivé le Ministère de l'Education à utiliser les LN dans l'éducation formelle. (M.L. Traoré 2009 : 157). De cela à nos jours, l'enseignement en LN a suivi trois générations : de 1979 à 1987, de 1987 à 2002 et de 2002 au présent.

En 1979, quatre écoles donnaient l'opportunité aux élèves de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle, le bambara. En 1987, le nombre était une centaine. Dans cette première phase d'expérimentation, les langues utilisées étaient, outre le bambara largement majoritaire, le fulfulde, le songhay et le tamasheq. Le matériel didactique et les méthodes pédagogiques utilisés étaient copiés et traduits de l'enseignement des écoles classiques, ce qui a laissé des lacunes d'ordre didactique : on manquait cruellement du matériel sur la structure des LN enseignées (grammaires, dictionnaires et livres de lecture), et la pédagogie était celle de la langue française, donc une langue seconde, pas celle d'une langue première.

Après un coup d'Etat militaire en 1991, le Mali est devenu un pays démocratique quand le militaire Amadou Toumani Touré a organisé, en 1992, une élection présidentielle dans laquelle Alpha Oumar Konaré a été élu président. Il a réinstauré l'éducation comme une priorité, et il a fait appel au secteur privé pour développer le secteur d'enseignement. Depuis 1992, les autorités prennent ainsi l'enseignement au sérieux.

A partir de 1987 a été initiée la deuxième génération d'expérimentation avec l'établissement des deux premières écoles de la Pédagogie Convergente (PC). Il s'agit d'une nouvelle pédagogie : « à la fois une approche globale à l'apprentissage des langues et une pédagogie active, “ faisant plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement” » (Opheim 1999 :39). En 1994, la Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF) a graduellement généralisé la PC, touchant, en 1995, 176 écoles utilisant 6 Langues Nationales (LN) différentes. La NEF a cependant été abandonnée presque aussitôt, remplacée en 1998 par le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC). Le PRODEC a été créé en collaboration avec la Banque mondiale. Les préparations du PRODEC ont commencé en 1996 et ont duré jusqu'en 2001. La mise en œuvre du programme s'est faite à travers le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE). Le PISE a entre autres pu augmenter les taux brut de scolarisation. Le but de PRODEC était d'améliorer l'éducation du niveau

préscolaire jusqu'au niveau supérieur. Pour y arriver, il fallait assurer une éducation de base de qualité pour tous, certifier l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel concomitamment avec le français, augmenter le nombre d'écoles et en même temps améliorer le niveau des enseignants.

La PC a continué la progression et était en 2005 appliquée dans 2 550 écoles (Skattum 2010 : 250). Cependant, en 2002, s'est instaurée la troisième génération d'expérimentation, avec le « Curriculum bilingue par compétences », ayant comme objectif de « capitaliser les acquis de la Pédagogie Convergente et de corriger les faiblesses constatées dans son application » (Traoré 2009 : 159). Selon Y. Haïdara (2003 : 7, cité dans Skattum 2010 : 249), « le Curriculum utilise les mêmes méthodes pédagogiques, le même matériel didactique que la PC ». Dans le tableau 1 ci-dessous, on voit que les statistiques officielles font la différence entre la PC et le Curriculum bilingue. Or, cette différenciation n'est pas motivée du point de vue pédagogique comme on l'a vu.

Aujourd'hui le pourcentage d'écoles PC est en train de diminuer⁸, mais le Mali est néanmoins le pays africain francophone qui est allé le plus loin dans ses efforts pour introduire les langues nationales dans l'enseignement fondamental. Depuis 2001, 11 des 13 langues nationales au Mali sont utilisées comme langues d'instruction dans l'enseignement bilingue à l'école fondamentale (Skattum 2010 : 250). Cependant, les écoles classiques restent les plus nombreuses et seulement 21,1% des élèves recevaient un enseignement en LN en 2008, tandis qu'en 2005 le chiffre était de 31,62% (*op.cit* : 250). Malgré toutes les réformes qui ont eu lieu, l'école classique apparaît toujours comme une prolongation de l'école coloniale. La langue d'enseignement est principalement le français, et le contenu est basé sur la tradition scolaire de l'Europe.

3.2 La structure du système éducatif aujourd'hui

Le système éducatif malien se divise en deux sous-secteurs, l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Le secteur formel, qui comprend l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sera présenté dans le chapitre 3.2.1 Le secteur non formel comprend trois types d'institutions, les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF), les Centres d'Apprentissage Féminin (CAFE) et les Centres

⁸ Les raisons de cette réduction en pourcentage sont nombreuses et complexes. Une explication en est que les écoles PC demandent plus de ressources que les écoles classiques. Les enseignants ayant des compétences formelles en langues nationales sont peu nombreux comme aussi les livres dans les langues nationales. Une autre explication possible est celle des attitudes négatives des parents envers l'enseignement en langue nationale.

d'Education pour le Développement (CED) (M.L. Traoré 2009). Le secteur informel n'est pas l'objectif de ce mémoire et sera exposé très brièvement dans le chapitre 3.2.2.

3.2.1 Le secteur formel

L'enseignement fondamental formel est constitué de quatre types d'écoles: les écoles publiques, les écoles communautaires (dirigées par les communautés), les écoles privées (confessionnelles et laïques) et les médersas (combinant l'enseignement islamique avec les études de type occidental moderne). La plus grande de ces groupes est celle des écoles publiques. Les écoles publiques existent en deux formes différentes, les écoles classiques et les écoles de la PC. La pédagogie convergente est « une convergence pédagogique d'apprentissage des langues » (Wambach 1991 : 112, cité dans Opheim 1999 : 39). Dans les écoles classiques, l'enseignement se fait uniquement en français, tandis que dans les écoles PC, l'enseignement est bilingue en français et une LN. En 2008, la répartition entre les différents types de pédagogie dans les écoles fondamentales publiques était ainsi :

Tableau 1 Fréquence des écoles du 1 cycle fondamental du Mali par type pédagogique 2008-09

Type pédagogique	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Classique	7389	72,5	72,5	72,5
Curriculum	1684	16,5	16,5	89,0
Indéterminé	466	4,6	4,6	93,6
PC	654	6,4	6,4	100,0
Total	10193	100%	100%	

Source: (Cellule de planification et de statistiques (CPS), cité dans Skattum 2010 : 252)

La formation fondamentale est divisée en deux cycles. Le premier cycle est de six ans, de la 1^e à la 6^e année, et se termine par un examen qui donne le Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental (C.F.E.P.C.E.F), généralement appelé le CEP (Certificat d'Etudes Primaires) (Sangaré *et al.* 2000 : 9). Le deuxième cycle va de la 7^e à la 9^e année et se termine avec l'examen qui donne le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF).

L'enseignement secondaire comprend deux voies : le lycée général, de la 10^e à la 12^e année, et l'enseignement secondaire technique. Les deux enseignent en français et se

terminent avec les examens du baccalauréat et du baccalauréat technique. Ces dernières années, le taux de réussite pour le baccalauréat a été d'environ 50%. Ceux qui réussissent le baccalauréat peuvent continuer avec des études supérieures. L'Université du Mali est une institution jeune, créée en 1993 et effective depuis 1996. Aujourd'hui elle porte le nom de l'Université de Bamako et comprend 4 facultés (la Faculté des Sciences et Techniques (FAST), la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (FLASH), la Faculté des Sciences Juridiques et Economiques (FSJE) et la Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie (FMPOS)), 3 instituts : l'Institut Universitaire de Gestion (IUG), l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) qui est l'école doctorale, l'Institut Polytechnique Rural (IPR), et 2 écoles supérieures : l'École Nationale d'Ingénieurs (ENI) et l'École Normale Supérieure (ENSUP).

Il n'est pas toujours facile d'avoir des chiffres récents sur le nombre de personnes actuellement dans le système scolaire. Voici, les chiffres donnés par la Banque mondiale dans leur livre qui est sorti en 2007 :

Tableau 2 Nombre total d'enfants scolarisés en 2004-05 et TBS en 2003-04

	École fondam. 1^{er} cycle	École fondam. 2^e cycle	École secondaire générale	École secondaire technique	École normale	Enseignement supérieur
Nombre 2004-05	1 505 903	17 009	70 511	39 669	9 428	32 609
% 2003-04	69%	35%	10%*			286/100.000**

Source: (Banque mondiale (2007 : 21, 26) cité dans Skattum 2010 : 252)

*Cumule l'enseignement secondaire général, le technique et professionnel et l'enseignement normal, le tout rapporté à la population des 16-18 ans.

** Calculé sur 100 000 habitants, l'âge variant à ce niveau.

3.2.2 Le secteur non formel

L'enseignement non formel est organisé pour aider ceux qui sont non scolarisés ou déscolarisés⁹. Les centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) sont destinés aux non scolarisés adultes, enseignant l'alphabétisation en langues nationales, cela depuis 1963 face à l'échec de l'alphabétisation en français (M.L. Traoré 2009 : 157). Les Centres

⁹ Les personnes qui ont commencé l'école, mais qui ont abandonné les études.

d'Apprentissage Féminin (CAFE) se concentrent sur l'éducation des femmes. En 2002, les Centres d'Education pour le Développement (CED) ont été créés en réponse aux problèmes des CAF qui étaient fréquentés par des auditeurs de plus en plus jeunes. Les CED forment les jeunes non scolarisés ou déscolarisés. Les CAFE et les CED dispensent aussi en langue nationale parce que : « l'apprenant, quel que soit son âge, apprend mieux et plus facilement dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère » (Traoré 2009 : 158).

3.3. L'école fondamentale formelle dans la région de Mopti aujourd'hui

La Constitution malienne dit dans l'ART. 18 : « Tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi ». Malgré le fait que l'école soit obligatoire, le Mali est encore loin d'atteindre le but de scolarisation pour tous.

Ces 15 dernières années, le Mali a cependant fait un grand effort dans le secteur de l'enseignement, pour assurer à tout le monde l'accès à cet enseignement public et gratuit. « Le budget de l'éducation, qui était de 30.98% du budget d'Etat 2008 rectifié, sera de 33.17 % en 2009 et atteindra 35 % en 2012 » (Forum National sur l'Education 2008 : 4). Cet effort a eu comme résultat que le TBS national a largement augmenté, étant en 2006-2007 de 87,5 % pour les garçons et de 68 % pour les filles, donnant au total 77,6 %. Dans la région de Mopti, le TBS en 2006/2007 était encore plus bas que le moyen national, avec ses 56 % (Ministère de l'Education Nationale (MEN), statistiques). A travers le chapitre 5.2, où je discuterai les défis actuels de l'école tel que le nomadisme et la situation linguistique, nous comprendrons pourquoi le TBS du Mopti reste bas.

Malgré cette amélioration, un TBS national de 77,6 % et de 56 % dans la région de Mopti, au 1^{er} cycle de l'école fondamentale, veut dire qu'il reste encore du travail à faire avant que chaque citoyen malien soit scolarisé. C'est aussi un fait qu'il y a de grandes différences entre la scolarisation de la partie la plus riche de la population et celle de la partie la plus pauvre. Un adage dit : « Quand tu as ta tête dans la cuisinière et tes pieds dans le congélateur, la température moyenne n'est pas mal ». L'ironie convient bien à la situation scolaire : les inégalités ne sont pas bonnes.

En plus de l'accès inégal à l'école, la qualité de l'enseignement reste à améliorer. Ces dernières années, l'accent a été mis sur la quantité de l'enseignement et comme nous l'avons vu, les TBS ont largement augmenté. Ce gain en quantité n'a pas été suivi d'un gain en qualité. Les salles de classe et les enseignants dont dispose l'Etat sont largement inférieurs

aux ratios requis par rapport au nombre d'élèves. En 1998, chaque maître était responsable de 72 élèves selon le ratio national (Sangaré *et al.* 2000 : 16). Aujourd'hui, ce chiffre est, bien qu'il reste toujours haut, soi-disant amélioré. Selon la Banque Mondiale, chaque enseignant était en 2008 responsable de 51 élèves en moyenne (Banque Mondiale, URL). Cependant, dans la classe où j'ai eu à faire mes observations, il y avait 92 élèves et une seule enseignante. A travers ses observations, Skattum (1997 : 93) a également reconnu ce défi : « les classes que nous avons observées comprennent entre 80 et 100 élèves ». Opheim (1999 : 66) a aussi observé des classes surchargées : « Les yeux fixés sur le tableau noir, les 120 élèves des 1^e et 2^e année cherchent à apprendre par cœur la lecture ». Ces constatations font qu'il est difficile de croire que l'enseignant commun malien n'est responsable que de 51 élèves. On peut se demander d'où viennent les chiffres présentés par la Banque mondiale. Dans les écoles observées par Skattum, Opheim et moi-même les enseignants sont toutefois loin d'avoir la responsabilité que de 51 enfants.

La question des infrastructures intervient aussi : en 1992, Etienne Gérard a en effet constaté que « les infrastructures scolaires doivent être multipliées et mieux équipées » (Gérard 1992 : 65). Le même est vrai aujourd'hui : le manque de matériel didactique est criant, les élèves n'ont souvent pas accès aux livres, et il n'y a pas assez de tables bancs dans les salles de classes.

Dans les écoles PC, il y a encore d'autres défis. Le curriculum doit être ajusté aux LN, et les enseignants ne sont pas suffisamment formés en LN pour les transmettre aux enfants. Dans les régions plurilingues comme Mopti, il est de plus difficile de savoir quelle langue choisir pour enseigner aux enfants.

Pendant mes observations dans la région de Mopti, j'ai pu moi-même constater les défis mentionnés ci-dessus. A travers les documents officiels ainsi que des études précédentes, j'ai constaté que, bien qu'il y ait des similarités au reste du pays, l'école dans la région de Mopti connaît des défis particuliers. Les défis auxquelles font face l'école malienne, spécifiquement dans la région de Mopti, sera traitée plus en détail dans le chapitre 5.2.

4. CADRE METHODOLOGIQUE

Avant de passer à l'analyse des données, je présenterai ici les méthodes utilisées dans mes recherches. Ce chapitre est divisé en trois parties, dont la première expliquera le choix d'une approche qualitative (chap. 4.1). La deuxième partie décrira les outils utilisés sur le terrain (chap. 4.2) et la troisième partie discutera le déroulement de l'enquête (chap. 4.3).

4.1. L'approche qualitative

Dans les enquêtes académiques, il y a deux approches principales : l'approche qualitative et l'approche quantitative. Pour pouvoir comprendre la fonction de l'école fondamentale ainsi que les liens entre l'enseignement et le développement, j'ai pris la décision d'utiliser la méthode qualitative, parce que

l'approche qualitative pose le fondement à la compréhension des phénomènes sociaux à la lumière des données collectées sur des personnes et des situations. Ainsi, l'entretien est un bon point de départ pour s'initier à la vie des individus ainsi que pour réfléchir sur leurs situations (Thagaard 1998 :11, traduit par Herfoss 2006 : 32).

La méthode qualitative comprends notamment les outils de l'observation, de l'entretien et de l'analyse des documents (Thagaard 2002 : 11-14, traduis par moi). Dans mes enquêtes, j'utilise ces trois outils.

Un trait important de l'approche qualitative est qu'il faut rester ouvert et prêt à faire face à des situations nouvelles. Souvent il est difficile de faire des plans trop rigides. « Ce qu'on a planifié ne se déroule jamais comme prévu » (Gustavsson 2005 :11, ma traduction). Cela a été le cas pour mes enquêtes aussi, entre autres, j'ai dû ajouter certaines questions aux guides d'entretiens chemin faisant.

4.2. Les outils de l'enquête

Selon *Le Petit Robert* (1995), le terme *enquête* désigne « une étude d'une question sociale, économique, politique... par le rassemblement des avis, des témoignages des intéressés. Une recherche méthodique reposant notamment sur des questions et des témoignages ». Ci-dessous, je présenterai les trois outils dont je me suis servie dans mes recherches : l'observation, l'entretien et l'analyse des documents.

4.2.1. L'observation

L'observation est une pratique sociale qui peut faciliter la vérification de l'information obtenue par des interviews. Elle permet de « [...] contrôler l'intelligibilité des données quantifiées. Elle est aussi un moyen de résister aux constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques pour s'assurer de la réalité de ces pratiques » (Arborio et Fournier 1999 : 6). Il s'agit d'aller sur le terrain pour voir ce qui se passe, comment les personnes réagissent dans des situations différentes et de manière générale observer comment la vie se déroule. Arborio et Fournier (1999 : 5) décrivent l'avantage de l'observation ainsi : « Aller 'voir sur place', être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte, voilà un privilège du sociologue par rapport à l'historien ».

Pendant mes enquêtes, qui ont duré 6 semaines, j'ai pu faire des observations dans plusieurs situations différentes. J'ai été présente dans une classe de 6^e année à Sévaré pendant une semaine, j'ai vécu dans des familles maliennes pendant mon séjour, j'ai fait des observations dans les différents bureaux que j'ai visités et j'ai participé à la vie malienne qui se déroulait autour de moi pendant mon séjour. Ces observations se sont nourries de ma connaissance précédente du terrain et de mes compétences dans la langue locale dominante, le fulfulde. Je reviendrai sur ce fait ci-dessous.

4.2.2. L'entretien semi-directif

Un entretien semi-directif est une conversation qui est préparée à un certain degré en avance par l'intervieweur. La préparation consiste en un guide d'entretien où sont formulées les questions auxquelles l'enquêteur souhaite des réponses. Ces questions, qui portent sur le thème de la recherche, facilitent la conversation dans les cas où l'interviewé est peu communicatif et aide à assurer la direction de l'interview dans le cas où l'informant parle beaucoup. « C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (Kaufmann 2003 : 44). Selon Blanchet et Gotman (1992), l'interaction interviewer/interviewé est très importante. Il faut de la confiance pour que l'interview soit une bonne source d'information. L'environnement, le moment et le rapport interpersonnel sont tous des variables significatives.

Avant d'aller sur le terrain au Mali, j'avais préparé trois guides d'entretien en français, à l'intention des parents, des élèves et des enseignants¹⁰. Il est important de poser des

¹⁰ Voir les annexes 2, 3 et 4 pour les guides d'entretiens.

questions adéquates à l'informateur. Ma première interview a eu lieu avec une fille en 6^e année. Quand je l'ai demandé son âge, elle m'a répondu "6^e année". J'ai compris qu'il fallait faire des changements. J'ai alors fait environ la moitié de mes interviews en fulfulde.

Les interviews se sont déroulées dans des endroits familiers aux interviewés. Certains dans la famille de l'interviewé, d'autres à l'école où j'ai fait mes observations. Les interviews ont été enregistrées avec un ipod et un microphone externe. La technologie n'a pas causée des difficultés, grâce aux informateurs ouverts et, je pense, à ma connaissance de la culture.

4.2.3. L'analyse des documents

A Sévaré, j'ai pris contact avec L'Académie d'Enseignement (AE) ainsi que Les Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de Sévaré et de Mopti. Le personnel a été très accueillant et m'a aidé avec des statistiques importantes comme les taux bruts de scolarisation par sexe et les résultats des examens du C.F.E.P.C.E.F des différents types d'écoles (classique, PC et médersas). A Bamako, j'ai pu obtenir *Le Curriculum de l'enseignement fondamental*, un document que je n'avais trouvé nul part dans la région du Mopti, et que j'ai pu avoir auprès d'un contact à l'Université de Bamako. Tous ces documents m'ont été très utiles dans mon analyse.

4.2.4. Les conversations non formelles, le journal d'enquête et les expériences précédentes

A cause de mes expériences précédentes au Mali, je connaissais la culture et la langue ainsi qu'un grand nombre de personnes. Pendant le séjour lié à mon enquête, j'ai eu à parler et rencontrer de nombreuses personnes. J'ai trouvé qu'il n'était pas pratique de faire des interviews formelles dans chaque situation. Dans certains cas, la conversation spontanée donne l'information la plus valable. A la fin de chaque journée, j'ai fait des notes dans mon journal d'enquête, ce qui me permet maintenant de me rappeler des dates et du déroulement de ces conversations. Les notes permettent aussi de condenser et d'interpréter les faits et de réfléchir sur ce que j'ai observé. « L'exercice de la mémoire est donc couplé avec le besoin permanent de cohérence, de compréhension et d'interprétation » (Arborio et Fournier 1999 :48).

Entre 1996 et 2000, j'ai vécu avec ma famille dans un village peul, Konza, dans la région de Mopti. Tous mes amis étaient des Maliens et j'ai suivi des cours de français à l'école locale. Notre école norvégienne, avec 6 élèves, était située juste à côté. Pendant mes

enquêtes pour ce mémoire, j'ai rencontré plusieurs des anciens élèves de cette école à Konza. Quelques-unes de mes conversations non formelles ont été avec ces personnes.

En 2004/2005, j'ai vécu à Sévaré en travaillant comme volontaire. J'ai passé six mois à surveiller des élèves norvégiens inscrits dans une école malienne privée. Cette expérience m'a beaucoup appris sur le système éducatif malien, ainsi que sur la pédagogie et le curriculum utilisé.

Toutes ces expériences me permettent de bien comprendre le contexte dans lequel j'ai fait mes enquêtes et la culture dans laquelle vivent les personnes que j'ai interviewées et observées. En 2006, j'ai aussi eu à prendre des cours à l'université de Bamako lors d'un voyage d'étude organisé par l'Université d'Oslo. Ces cours m'ont donné une connaissance formelle de beaucoup de ce que j'avais vécu pendant mes années dans la région de Mopti.

4.3. La sélection de l'échantillon

Pour la sélection des interviewés, je me suis servi de deux méthodes. Je me suis d'abord fondée sur le réseau que j'avais établi pendant mes années au Mali. Deuxièmement je me suis servie des relations fondées dans le cadre de mes recherches. J'ai rencontré ces personnes à l'école où j'ai fait des observations et à travers les anciennes connaissances. Au total, j'ai eu à conduire 24 interviews, variant de 3 à 30 minutes¹¹. L'échantillon est constitué de différents acteurs : 3 parents, 3 enseignants, 11 élèves, 2 étudiants à l'université, 3 jeunes diplômés, 1 directeur d'ONG et 1 chercheur/professeur à l'université. Certains de ces interviews ont été effectuées avec mes anciens relations (1 parent, 3 élèves, 3 jeunes diplômés, 1 étudiant à l'université, 1 directeur d'ONG et 1 chercheur/professeur). Les autres interviews (2 parents, 8 élèves, 1 étudiant à l'université et 3 enseignants) sont le résultat des relations établies pendant le séjour d'enquête.

Les jeunes diplômés et les étudiants à l'université sont les informateurs qui ont pu me donner l'information la plus approfondie, raison pour laquelle j'ai choisi de faire un nombre relativement signifiant de mes interviews avec ce groupe. Pour effectuer ces interviews, j'ai pris comme point de départ les guides d'entretien pour les enseignants, en ajoutant quelques questions concernant les études supérieures.

A Sévaré, j'ai pris contact avec les autorités éducatives. Au CAP de Mopti, on m'a indiqué une école à Sévaré pour mes enquêtes. Le directeur de cette école m'a proposé une

¹¹ Voir l'annexe 1 pour une liste détaillée des interviewés et les explications des abréviations utilisés pour les informateurs.

classe et c'est dans cette classe que j'ai interviewé cinq des onze élèves dans mon échantillon. Deux des trois enseignants que j'ai interviewés travaillent aussi dans cette école. J'ai aussi eu à parler de manière non formelle avec le directeur de l'école.

Pour trouver des réponses à mes questions de recherche, j'ai voulu diversifier mon échantillon. Kaufmann décrit bien cette nécessité : « L'erreur à éviter est la généralisation à partir d'un échantillon mal diversifié » (Kaufmann 2003 :41). Comme je l'ai dit ci-dessus, j'ai voulu avoir les opinions et les pensées des représentants de groupes différents dans la société malienne.

4.4. Validité

Le séjour de recherche au Mali a été intense ; il a présenté quelques petits défis mais avant tout, la période de recherche a été très intéressante. Ma connaissance du terrain et du peuple m'a permis de me sentir tout de suite à l'aise.

La langue n'a pas posé de grandes difficultés. La moitié des interviewés parlait bien le français ; avec l'autre moitié j'ai communiqué en peul. Je me suis trouvée dans une seule situation où j'ai dû utiliser un interprète, entre le bambara et le peul. Cependant, la magnétophone a fait que les interviewés sentaient bien qu'ils étaient dans une situation formelle. Cela a eu comme conséquence que les réponses étaient souvent courtes. Les conversations non formelles m'ont aidé à avoir des informations plus complètes.

La méthode qualitative m'a permis de rencontrer mes informateurs et d'avoir des informations de première main. Encore plus de temps sur le terrain pour les recherches allait toujours être utile, mais dans le cadre de ce mémoire, je trouve que j'ai pu effectuer une enquête valide.

Dans le premier chapitre de ce travail, j'ai présenté le cadre théorique. Les chapitres deux et trois ont parlé du Mali et de son système éducatif. Dans ce chapitre, j'ai expliqué le cadre méthodologique de mon enquête. En combinaison, ces éléments me permettent de procéder à la deuxième partie de ce mémoire, l'analyse des données.

DEUXIÈME PARTIE

5. ANALYSE

Dans cette deuxième partie du mémoire, je présenterai l'analyse des données recueillies à travers des observations et des entretiens, pendant le séjour d'enquête. Ce séjour a eu lieu principalement à Sévaré, dans la région de Mopti, et partiellement à Bamako, du 08.12.2008 au 20.01.2009. L'analyse sera divisée en quatre parties : les attitudes envers l'école (chap. 5.1), les défis de l'école malienne (chap. 5.2), l'école et le développement (chap. 5.3) et l'avenir de l'école dans la région de Mopti (chap. 5.4).

5.1 Les attitudes envers l'école

Pendant des années, la région de Mopti, la 5^e région du Mali, était connue comme la région ayant la population la moins scolarisée du pays. En 1998, seulement 32% des garçons et 21% des filles allaient à l'école dans cette région, et Breedveld (2006 : 145-146) a constaté que la région était en effet celle la moins scolarisée : « *This region has the lowest enrolment rates of the whole of Mali* ». En considérant le travail fait par le gouvernement pour sensibiliser la population par rapport à l'importance de l'école, depuis l'élection d'Alpha Oumar Konaré comme président en 1992, ces taux très faibles représentaient un échec. Cependant, le travail de sensibilisation a commencé à donner des résultats et, durant mon séjour sur le terrain, j'ai pu constater que l'augmentation dans le nombre d'enfants scolarisés était significative. Pour l'année scolaire 2006/2007, le TBS de Mopti avait en effet augmenté à 56 %. Les chiffres de cette année scolaire montrent que la région avec les TBS les plus bas est maintenant Kidal, avec un pourcentage de 46,9. (Ministère d'Enseignement Nationale, statistiques).

Dans *Le curriculum de l'enseignement fondamental* (MEN 2004 : 6), nous lisons que « l'Enseignement Fondamental [...] a pour mission :

- d'éduquer
- d'instruire
- de socialiser
- de qualifier ».

Ci-dessous je montrerai que mes informateurs sont, dans l'ensemble, d'accord avec ce but malgré le fait qu'il n'est pas facilement obtenu. Dans ce premier chapitre de l'analyse, je présenterai les attitudes favorables (chap. 5.1.1), et les attitudes défavorables des informateurs (chap. 5.1.2) ainsi que leurs avis sur les résultats de la scolarisation (chap. 5.1.3).

5.1.1. Attitudes favorables

La famille où je logeais pendant mon séjour à Sévaré comprend entre autres deux femmes qui ont toutes les deux choisi d'envoyer leurs enfants à l'école. L'une des mères constate simplement : « Je veux que mes enfants apprennent. A l'école on peut tout apprendre » (mère 1). Elle avait elle-même fait 7 ans d'école dans son enfance. La Banque Mondiale remarque que « les chances d'accès de l'enfant augmentent avec la durée de la scolarisation de ses parents » (Banque Mondiale 2007 :144).

Mais même ceux qui ne sont pas allés à l'école semblent maintenant convaincus de l'utilité de la scolarisation. Ainsi une autre mère veut donner à son enfant l'opportunité qu'elle n'avait pas eue elle-même : « Je veux qu'elle parte à l'école parce que je vois que ce n'est pas bon pour moi que je n'ai pas étudié » (mère 2). Dans une autre famille avec 7 enfants, où les parents n'ont aussi jamais fréquenté l'école, le père a choisi de mettre ses enfants dans les trois types d'écoles accessibles dans la région : « J'ai mis quelques enfants à l'école classique, quelques-uns vont à l'école médersa et quelques-uns vont à l'école coranique » (père 1). Bien qu'il ne soit pas sûr de sa préférence par rapport au type d'école, ce père est quand même convaincu de la nécessité d'étudier.

Les 11 élèves interviewés ont tous déclaré être contents d'aller à l'école, qu'ils soient parmi les premiers ou les derniers de leur classe : « J'aime aller à l'école » (él.1) et « Je suis très contente d'aller à l'école » (él. 3). On peut se demander si réellement les élèves de niveau faible se plaisent à l'école, quand on connaît les conditions dans les classes. Voici la description d'une classe dans un village de la région de Ségou, description qui couvre assez bien les classes que j'ai observées à Sévaré :

Il y a environ 120 élèves, dont la majorité est assise à même le sol. Tous les matins, un très grand nombre d'élèves sont en retard pour l'école. [...] le maître corrige, mais il n'explique pas ce qui est correct et ce qui est incorrect. [...] il se moque des élèves qui se sont trompés (Opheim 1999 : 73-74).

Quant à la raison d'y aller, les enfants répondaient tous plus ou moins comme cet élève : « Mes amis vont à l'école » (él. 8). On ne peut évidemment pas s'attendre à ce que les enfants de cet âge aient une réflexion très développée, mais il est intéressant que ce soit maintenant le fait de ne pas aller à l'école qui se démarque.

Un autre groupe d'informateurs est celui des jeunes Maliens diplômés, un groupe qui s'élargit à grande vitesse. Parmi ceux-ci, un nombre important rejoint, en terminant les études, le groupe des chômeurs diplômés. Malgré cela, ceux avec qui nous avons parlé sont d'accord que les enfants maliens doivent aller à l'école. Un de mes informateurs, diplômé en économie,

a exprimé des idées s'accordant avec les textes du Curriculum de l'enseignement fondamental et de la Constitution (1992): « Les enfants doivent aller à l'école pour être informés et éduqués. Ils ont droit d'aller à l'école » (dipl. 3). Une étudiante en gestion a précisé ce que filles et garçons doivent apprendre à l'école : « Les enfants, filles comme garçons, doivent aller à l'école pour apprendre à lire et à écrire, se défendre, se diriger et à beaucoup travailler ». Pour un autre des diplômés, l'importance d'aller à l'école porte plus sur la possibilité de se défendre et de s'occuper de soi comme individu : « On ne peut pas faire n'importe quoi à celui qui a étudié » (dipl. 2). Ce diplômé en droit montre le lien qui existe entre les études et les idées d'une personne. Malgré le fait qu'ils ont des difficultés à trouver du travail, les jeunes diplômés sont donc contents d'avoir eu la possibilité de poursuivre des études.

5.1.2. Attitudes défavorables

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, le TBS dans la région de Mopti était en 2006/2007 de 56 %. En conséquence, malgré les progrès réalisés en matière de scolarisation, plus de 40% des enfants de la région ne vont toujours pas à l'école.

La religion est un facteur considérable dans le secteur de l'enseignement. Dans la région de Mopti, l'Islam avait une forte position bien avant la colonisation. Au début du 19^e siècle, les Peul, ethnie en pouvoir dans la région en ce temps, avait établi un Etat islamique, résultant en un grand nombre d'écoles coraniques (Breedveld 2006 : 149). En 1985, il y avait, selon Sanankoua (1985 : 361), 362 écoles coraniques dans la région de Mopti. Ces écoles coraniques ont toujours une forte position dans la société et les dernières décennies les médersas se sont aussi installées dans la région. En 2006, les statistiques officielles disaient qu'environ 6,5 %¹² des élèves dans la région étaient inscrits dans une école médersa (Ministère d'Enseignement National (MEN), statistiques). Les écoles coraniques constituent une des raisons pour lesquelles une partie significative des enfants maliens ne va pas à l'école classique ou à l'école PC. Ci-dessus nous avons vu l'exemple du père qui n'a pas voulu choisir entre les différents types d'écoles et qui a mis quelques enfants dans chaque institution. Nous constatons alors que la religion influence aussi les parents quant au choix d'école.

¹² Ce chiffre est beaucoup plus bas que l'estimation de 30 % donné par Bouwman ci-dessus. De nouveau, nous voyons qu'il est important de se rappeler des difficultés à trouver des statistiques fiables en Afrique.

Dans le chapitre 5.1.1, nous avons vu que les 4 parents d'élèves enquêtés sont favorables à l'école. Pour eux, les attitudes négatives à l'école d'autres parents sont incompréhensibles. Comme l'a dit une mère: « Je ne sais pas pourquoi il y en a qui n'envoient pas leurs enfants à l'école. Peut-être qu'ils pensent que l'école va détruire l'enfant » (mère 1). La peur de l'école *toubab*¹³ est en effet un sujet connu parmi les chercheurs :

Parents who do not send their children to school also tend to fear estrangement. If the child is not becoming 'someone' (that is, civil servant, private entrepreneur or any salaried person) but is cut off from community life without any entry to the perceived modernity, it is seen as a failure (Hagberg 2006 : 180).

De son côté, E. Gérard cite le cas d'un père qui trouve que l'école a détruit l'avenir de son fils : « Il a fait des études pendant longtemps, je l'ai soutenu jusqu'au bout, et maintenant ? Il doit travailler dans les champs mais il ne sait même pas se servir de la daba (houe) ... maintenant il n'a rien » (Gérard 1993 : 74).

Comme je le montrerai encore plus en détail dans le sous-chapitre suivant, il y a de ces parents qui envoient leurs enfants à l'école en espérant qu'un jour l'enfant pourra les prendre en charge à travers un travail salarié. En même temps il y a des cas où c'est l'espoir et la nécessité de gagner de l'argent au présent qui empêche un enfant de recevoir la scolarisation. Cela est bien illustré par Celis (1990 : 19-20) qui cite l'exemple d'un père au Congo (à l'époque Zaïre) qui préférerait garder son fils auprès de lui pour avoir de l'aide :

Le pêcheur zaïrois¹⁴ :

« Donc, tes enfants ne vont pas à l'école ?

- Non, c'est inutile.
- Inutile ?
- Écoute patron : mon fils, il pêche un capitaine (un gros poisson) il a 100, 200 z. S'il a la chance il pêche deux ou trois poissons dans la nuit. Dans tes bureaux « pamba »¹⁵ de « Kinsasa »¹⁶ il va gagner combien ? Ils n'ont pas 500 z. dans un mois ! Ça paie même pas la nkwinga (pain de manioc). Moi, je mange bien ! Dans tes écoles, mon fils il va apprendre quoi ? Devenir bandit en ville ? ».

Un jeune homme avec qui j'ai eu à discuter pendant mon séjour de recherche à Mopti, a vécu une expérience similaire : son père lui avait refusé d'aller à l'école parce qu'il devrait travailler comme berger et garder les chèvres de la famille.

¹³ *Toubab* est un mot d'Afrique centrale et de l'Ouest désignant une personne d'origine européenne. Le terme est utilisé principalement en Gambie, au Sénégal et au Mali.

¹⁴ (1) Au marché parallèle, 1 zaïre (z) valait 4F belges à cette époque, soit environ 0,60 FRF. A la fin 1990: 1Z = 0,02 Fr belges.

¹⁵ « Pamba » : sans valeur ni intérêt (péjoratif).

¹⁶ « Kinsasa » : nom local de Kinshasa.

La région de Mopti est, avec ses 79 017 km², un vaste territoire. Outre les relativement grandes villes comme Mopti, Bandiagara, Bankass, Djenné, Douentza, Koro et Sévaré, la région compte de nombreux villages. La population de ces villages n'a pas nécessairement la chance d'avoir facilement accès à une école. La distance à l'école est reconnue par l'UNESCO comme un des plus grands obstacles dans le travail pour obtenir la scolarisation pour tous, particulièrement la scolarisation des filles : « *In remote rural areas, distance to school is often a major security concern for parents of young girls* » (UNESCO 2010 : 65). Une mère dans le village de Djénankoré, qui compte entre 500 et 1000 habitants, m'a expliqué que la distance est bien la raison pour laquelle sa fille a dû abandonner l'école :

Ma fille avait commencé l'école, mais depuis que ma mère est décédée, je n'ai plus de logeur dans le village où se trouve l'école et c'est trop loin pour une petite fille de marcher là-bas chaque jour. Si j'avais la possibilité, je l'enverrais à l'école (mère 3) (ma traduction du fulfulde en français).

Ainsi ce n'est pas toujours les opinions des parents qui empêchent les enfants d'aller à l'école, mais plutôt le manque d'infrastructures. Les infrastructures de l'école malienne seront discutées plus en détail dans le chapitre 5.2.2.

5.1.3. Les résultats de la scolarisation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.2, le *Curriculum de l'enseignement fondamental* du système éducatif malien vise à former :

- Un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique
- Un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle
- Un homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques (MEN 2004 : 6).

Les parents qui envoient leurs enfants à l'école souhaitent naturellement que leurs enfants apprennent le plus possible à l'école, la lecture et l'écriture étant les qualifications les plus demandées : « Les enfants qui vont à l'école classique vont apprendre à lire et à écrire. Comme ça ils pourront écrire leurs propres lettres et ils peuvent vendre dans une boutique » (père 1). Ce père voit d'un côté les bénéfices que ses enfants pourront tirer des études et de l'autre côté il a une idée réaliste des limites de ces bénéfices. Il a aussi exprimé l'opinion que même si les enfants n'avancent pas beaucoup, au moins ils ne reculent pas : « Il n'y a pas des problèmes dans les écoles où mes enfants vont. Depuis qu'ils ont commencé, ils avancent. Personne n'a reculé » (père 1).

En même temps que les parents souhaitent que les études aident l'enfant, j'ai constaté que très peu de familles voient un bénéfice concret pour eux-mêmes par le biais des études de leurs enfants : « Je n'ai pas encore appris quelque chose à travers les études de mes enfants » (père 1). Les parents avec qui j'ai parlé n'ont pas non plus trop confiance en l'utilité immédiate des études que font leurs enfants. Cela est compréhensible quand on considère ce que dit Tréfaut à propos de deux écoles rurales dans la région de Ségou (1999 : 44) :

La majorité des enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ne savent pas associer un mot à un sens, ni un sens à un mot. Les lacunes observées en 2^{ème} année continuent et persistent en 3^{ème} année ; ceci est très inquiétant ; les objectifs des programmes ne sont pas atteints.

Cependant, mes informateurs trouvent qu'envoyer l'enfant à l'école est mieux que de le laisser traîner à la maison: « Ce qu'il apprend maintenant lui sert parce que si il n'est pas à l'école, il reste à la maison pour jouer seulement » (mère 2).

Parmi les enseignants, j'ai trouvé des opinions variables. Une des enseignantes qui travaillent à l'école où j'ai fait des observations m'a dit très franchement ce qu'elle pense de la qualité de l'école fondamentale: « Six ans d'études ne suffisent pas pour apporter quelque chose à l'élève ou à sa famille. Les bénéfices pour les parents viendront quand l'enfant a un diplôme et qu'il trouve un bon travail » (ens. 2). Ce point de vue sur les motivations des parents pour scolariser leurs enfants est confirmé par d'autres informateurs aussi. Un des diplômés avec qui j'ai parlé l'a dit ainsi : « Ils espèrent que cet enfant, pour qui ils se sacrifieront pour qu'il puisse étudier, ils espèrent dans un futur, que cet enfant puisse les prendre en charge. Prendre la famille en charge » (dipl. 3). Les élèves eux-mêmes sont confrontés avec ces attentes très tôt. Pendant son séjour dans la région de Mopti, Breedveld (2006 : 154) a entendu cette chanson enseignée aux élèves¹⁷ :

*Who does not learn, will understand nothing
men of Mali, learn,
women of Mali, learn
to get out of the darkness!
In study is knowledge,
In study is understanding,
In study is advantage,
If, by accident, you did not go to school,
Then do your outmost to start now
You could become a chief of police,
You could become a governor,*

¹⁷ L'enseignement s'est fait en peul. La chanson a été traduite en anglais par Breedveld.

*Or maybe even a minister,
Do encourage your family member to go to school.*

Les mots de cette chanson, ne laisse pas les enfants facilement imaginer un autre avenir que celle d'un salarié de la fonction publique.

Une autre enseignante à l'école où j'ai fait mes observations, a été un peu plus optimiste concernant l'utilité immédiate des études pour les enfants et leurs familles:

L'hygiène peut aider les familles. On dit par exemple aux enfants de ne pas manger sans se laver les mains. Les parents vont peut-être écouter l'enfant parce que l'enfant croit encore plus dans ce que le maître dit que dans ce que les parents disent. Il y a des parents qui viennent voir le maître pour demander si l'enfant a bien dit et pour remercier (ens. 1).

Les élèves avec qui j'ai parlé sont contents d'aller à l'école. Pour eux, comme pour les parents, savoir lire et écrire semblent être les compétences les plus importantes: « J'apprends à lire et à écrire. Je peux faire une récitation, je peux chanter et je peux compter » (él. 1). Certains ont mentionné le fait d'apprendre le français comme le savoir le plus utile qu'ils apprennent à l'école. Un élève l'a exprimé ainsi : « J'apprends le français. Je n'apprends pas autre chose » (él. 9). Cet élève n'a pas forcément tort si nous nous rappelons qu'il ne comprenait pas le français quand il a commencé l'école et ainsi il n'a pas compris grand-chose de ce que l'enseignant a essayé de lui expliquer. Dans le chapitre 5.2.4, je discuterai plus en détail la langue d'enseignement.

Dans ce sous-chapitre nous avons constaté quelques résultats de la scolarisation. Je reviendrai à cette question dans le chapitre 5.4.2, où nous allons regarder la relation entre la scolarisation et le développement.

5.2. Les défis de l'école malienne

«Comment est-il possible de passer presque six ans à l'école primaire sans avoir appris à lire ?» demande M. Opheim (1999 :73) dans son étude d'une école rurale près de Ségou. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'école malienne a connu un développement notable ces dernières années. Malgré cela, elle fait toujours face à plusieurs défis. Pour donner une vue d'ensemble des défis, je citerai un chercheur à l'Université de Bamako :

Les problèmes sont très nombreux. D'abord parlons des infrastructures. Il y a très peu de classes, ce qui fait que vous trouverez des classes de 100, 120, même 130 enfants. C'est dû à quoi ? Ça c'est dû au manque de classes. Les mobiliers, les tables bancs. Il

n'y en a pas. Il y a manque d'enseignants. Et pour le moment on veut le combler par employer des jeunes diplômés, mais qui n'ont pas le diplôme d'enseignant. [...]

L'autre problème, c'est quoi ? Les manuels scolaires. Un enfant qui est dans une classe de 120, même 130 élèves, est-ce que l'enseignant peut s'adresser à tous ? Il ne peut pas. Il peut s'adresser à quelques-uns. Maintenant, cela ne peut être comblé que par quoi ? Par des manuels. L'enfant à la maison peut lire. Mais il n'y a pas de manuels (Chercheur).

Le chercheur met le doigt sur plusieurs défis : l'insuffisance des infrastructures, le manque d'enseignants qualifiés, les classes surpeuplées et le manque de manuels.

Ce chapitre est constitué de cinq sous-chapitres traitant de différents aspects des défis actuels de l'école malienne. Je ne pourrai pas toucher à tous les aspects ni à tous les des défis de l'école malienne, mais je tenterai de discuter ceux qui me semblent les plus pertinents : les taux bruts de scolarisation (chap. 5.2.1), les infrastructures de l'école (chap. 5.2.2), les enseignants (chap. 5.2.3), la langue d'enseignement (chap. 5.2.4) et la scolarisation des nomades (chap. 5.2.5).

5.2.1. Les taux bruts de scolarisation

La définition des Taux Bruts de Scolarisation (TBS) donnée par l'UNESCO est la suivante : « Le total des effectifs dans un degré spécifique d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant le droit et l'âge légal d'entrée à l'école au même degré d'enseignement dans une année scolaire donnée » (UNESCO, URL). Regarder les TBS d'un pays ou d'une région peut ainsi aider à avoir un aperçu du pourcentage d'enfants qui fréquentent l'école, ce qui est l'un des objectifs spécifiques des TBS. Les TBS peut aussi être utile dans plusieurs autres domaines d'une société:

Le taux brut de scolarisation est largement employé pour montrer le niveau général de participation dans un degré donné d'enseignement. Il indique la capacité d'un système scolaire d'inscrire à l'école les étudiants appartenant à un groupe d'âge donné. Il est employé comme un indicateur de substitution du taux net de scolarisation (TNS) dans l'absence de données sur les effectifs par âge simple (UNESCO, Statistics).

D'après l'UNESCO (2011 : 17), les TBS maliens se sont améliorés cette dernière décennie. En 1999, 44% des enfants maliens dans le groupe d'âge des 7-12 ans étaient inscrits à l'école, tandis qu'en 2006-2007, le chiffre était augmenté à 77,6%.

Malgré ce progrès considérable, les TBS maliens, 77,6%, montrent que le système éducatif malien n'a pas encore atteint le but du millénaire : « donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études

primaires » (ONU, *Les Objectifs du Millénaire*). Ci-dessous je décrirai quelques-uns des obstacles pour atteindre ce but.

5.2.2. Les infrastructures de l'école

Le premier obstacle mentionné par le chercheur enquêté est celui des infrastructures. Ce défi est souvent mis en avant par les spécialistes de l'éducation dans les pays en voie de développement.

Il y a plusieurs définitions possibles pour le terme « infrastructure ». Pour ce mémoire, je choisis de comprendre, par « infrastructure », « les parties internes d'une structure » (TV5 dictionnaire), dans ce cas la structure de l'école. Les parties internes qui seront discutées dans ce sous-chapitre sont le processus de planification liée à l'infrastructure, le nombre de salles de classes, le nombre d'élèves par classe, les conditions dans les classes et les matériaux didactiques.

Pour avoir de bonnes infrastructures à l'école, les responsables des structures scolaires sont dépendants d'autres secteurs de l'Etat aussi. La planification demande d'abord une analyse des données démographiques et cette analyse dépend des données recueillies. Comme l'a écrit la Banque Mondiale (2007 : 10) :

Les données démographiques sont importantes dans l'analyse des systèmes éducatifs puisqu'elles interviennent dans le calcul de nombreux indicateurs, notamment ceux qui visent à évaluer la couverture scolaire. Elles sont également essentielles pour planifier les actions futures, telles que les constructions d'écoles ou le recrutement d'enseignants.

Au Mali, ce sont la Cellule de Planification et de Statistiques (CPS) et la Direction Nationale de la Statistique et de l'Information (DNSI) qui sont en charge des données démographiques. Le taux de croissance démographique annuel avait été évalué par la CPS à 2,8%, alors que la DNSI avait estimé une augmentation annuelle de la population de 3,03% (Banque Mondiale 2007 : 16). En 2011, l'INSTAT donne le chiffre 3,6 % (URL). La différence de ces chiffres n'est pas trop grande : ils permettent aux autorités scolaires d'avoir une idée du nombre d'enfants qui naîtront et de planifier le nombre d'écoles nécessaire pour permettre à ces enfants de recevoir une scolarisation.

Comme je l'ai dit, l'école malienne actuelle n'a pas encore la capacité nécessaire. Environ 30% des enfants n'ont pas accès à l'école, et ceux qui la fréquentent actuellement n'y sont pas confortables. J'ai pu confirmer ce défi à travers mes propres observations ainsi que par les entretiens. Selon l'une des enseignantes, « il faut la construction de classes, diminuer

l'effectif des classes. L'enseignement sera plus facile quand les enfants sont plus à l'aise » (ens. 2). Les parents d'élèves sont également inquiétés par les classes surchargées : « Maintenant il y a beaucoup d'élèves dans les classes. Il faut parler avec les enfants pour qu'ils fassent de leur mieux pour apprendre » (mère 2).

Un autre enseignant a fait la corrélation de ces différents aspects : « Aujourd'hui l'école malienne souffre entre autres à cause de l'augmentation démographique. Beaucoup d'enfants naissent, pas assez de classes nouvelles sont construites et il manque des enseignants qualifiés » (éns. 3). Je reviendrai sur la question des enseignants ci-dessous.

Nous venons de constater que les salles de classes existantes sont souvent surchargées. Or, le nombre d'élèves n'est pas le seul défi existant dans les classes. Comme le constate T. Tréfault (1999 : 86), à l'instar de M. Opheim ci-dessus (chap. 5.1.1), pas tous les élèves peuvent s'asseoir sur un banc :

[...] plus de 120 élèves, presque tous régulièrement présents. Les plus grands, ceux qui sont en deuxième année sont favorisés car ils disposent de tables bancs, en mauvais état, certes, mais ils peuvent au moins s'asseoir, même s'ils sont six sur un banc prévu pour quatre places. Les « première année », quant à eux, ne connaîtront que le sol cimenté comme siège et leurs propres genoux comme pupitre.

La classe dans laquelle j'ai passé une semaine d'observation était constituée de 92 élèves et une enseignante. Bien que tous les enfants disposent de tables bancs, ils étaient à 4 sur chaque table banc, prévu pour 2 personnes. Les élèves n'avaient pas assez d'espace pour facilement faire leur travail. Le simple fait d'écrire sur leurs ardoises était difficile à faire comme la table n'était pas assez large pour toutes les 4 ardoises en même temps et si ils arrivaient à déposer les ardoises, il était impossible pour tout le monde de bouger la main pour écrire en même temps.

L'enseignante avec qui j'ai passé une semaine d'observation a nommé le manque du matériel didactique comme un des défis les plus grands dans son travail : « L'accès au matériel didactique est peu. Surtout en 6^e année, on n'a pas de livres de français. Et il y a de ces élèves dont les parents n'ont pas la possibilité d'en acheter. Je suis obligée d'écrire le texte au tableau » (ens. 1). En plus du fait qu'écrire tout le temps au tableau prend beaucoup de temps, cela n'est pas non plus une solution idéale quand on considère la condition de la majorité des tableaux noirs :

[...] comment peut-on s'attendre à ce que les élèves qui sont placés au fond de la salle de classe suivent des yeux ce qui est lu, tant que la qualité du tableau noir est tellement

médiocre que ces élèves n'ont pour ainsi dire aucune possibilité de voir ce qui y est écrit ? » (Opheim 1999 : 74).

On comprend ainsi que le fait de ne pas avoir assez de livres pour tous les élèves est un grand défi. Dans la classe que j'ai eu à observer à Sévaré, il y avait beaucoup d'élèves qui n'avaient pas de livres. L'enseignante écrivait les textes qu'elle enseignait au tableau pour que les enfants pourraient suivre quand quelqu'un lisait. La pauvre qualité du tableau noir faisait qu'il était plus ou moins impossible de voir ce qu'y était écrit pour ceux qui n'étaient pas assis au premier rang.

L'école malienne est gratuite en ce qu'il n'y a pas des frais à payer. En même temps, certains parents choisissent d'acheter les matériaux nécessaires pour leurs enfants comme l'Etat ne peut pas ravitailler les écoles avec assez de livres etc. pour tous les enfants. Les enfants des parents qui n'ont pas de ces ressources finiront par avoir un grand désavantage. Le manque de matériels didactiques contribue ainsi à conserver les différences des couches sociales.

A tous ces manques au niveau des infrastructures s'ajoutent les grèves répétées :

Chaque année il y a des petits problèmes à l'école. Ces petits problèmes ne sont autres choses que les grèves. Si les enseignants mêmes ne sont pas en grève, tu trouveras que les élèves sont en grève. Donc, ça c'est un problème à souligner et à résoudre (ens. 3).

Dans son article de 2000, « La crise scolaire au Mali », D. Diakité présente en détail ce problème des grèves. Quant à ce mémoire, je n'irai pas en détail dans l'histoire des grèves scolaires au Mali, je me limiterai à dire que le problème est si grand qu'il est arrivé d'avoir des années scolaires blanches¹⁸.

5.2.3. Les enseignants

Si les infrastructures sont importantes pour le système éducatif, le rôle de l'enseignant ne l'est pas moins. Comme l'a écrit Korum (2007 : 13) « Quant à l'enseignant, son devoir majeur est de mettre l'élève dans des conditions de réussite ».

Ceux qui veulent travailler comme enseignants au Mali ont plusieurs options pour avoir la formation nécessaire. L'idéal serait qu'un enseignant au premier ou second cycle de l'école fondamentale reçoive son éducation dans un Institut de Formation des Maîtres (IFM), une formation professionnelle qui dure 4 ans. Ces dernières années il n'y a pas eu assez

¹⁸ Une année scolaire blanche veut dire une année scolaire qui ne compte pas, dû au temps perdu à cause des grèves.

d'enseignants sortant des IFM pour couvrir le besoin de personnel qualifié dans les écoles. Une des solutions proposés pour combler le manque d'enseignants qualifié est de former des gens diplômés¹⁹ dans d'autres domaines : «pour le moment on veut le combler par employer des jeunes diplômés, mais qui n'ont pas le diplôme d'enseignant » (Chercheur). Pour préparer les jeunes diplômés qui veulent travailler comme enseignants il y a une formation courte, la Stratégie Alternative de Recrutement Pour Les Enseignants (SARPE). La formation théorique ne dure que trois mois, suivit de trois mois de stage pratique. Ces diplômés travaillant comme enseignants sont appelés des vacataires²⁰.

En 2010, il y avait 4 920 admis sur 48 000 candidats pour devenir enseignant à l'école fondamentale. A la fin de l'été 2010, il y avait 14 IFM au Mali et le gouvernement a décidé d'ouvrir deux nouveaux IFM pendant l'année scolaire 2010-2011, pour pouvoir former plus d'enseignants qualifiés (IPS : 2011). C'est une amélioration remarquable quand on considère que le nombre d'IFM, pendant des décennies, n'était que trois. Ces chiffres confirment trois réalités. D'un, le gouvernement commence à prendre au sérieux le besoin criant d'enseignants. De deux, les autorités scolaires au Mali sont sérieuses dans leur essai d'atteindre le deuxième but millénaire. De trois, le métier d'enseignant est en train de devenir de plus en plus populaire.

Ceux qui se préparent à enseigner au lycée reçoivent leur formation à l'Ecole Normale Supérieure (ENSUP). Les étudiants à l'ENSUP étudient pendant deux ans, mais cette éducation vient en supplément d'une licence universitaire.

Parmi les enseignants avec qui j'ai parlé, il y en avait qui avaient choisi le métier par nécessité, c'est-à-dire parce qu'ils avaient besoin d'un travail. Cela résulte parfois en un manque de motivation visible. Une des enseignantes travaillant dans l'école où j'ai fait mes observations n'a pas caché qu'être enseignante n'avait pas été son premier vœu : « J'avais fait la comptabilité. Comme on n'a pas eu la fonction publique, on a préféré faire la formation. J'ai fait la formation SARPE. C'est trois mois de formation » (ens. 2). Un enseignant sans motivation n'est pas bien pour les élèves et surtout pas s'il a une centaine d'élèves dans la classe. Il devient alors encore plus difficile d'avoir un système éducatif efficace et de bonne qualité. En même temps il y en avait ceux qui avaient choisi leur métier par amour pour l'enseignement : « J'ai choisi d'être enseignant pour vraiment aider les enfants d'aujourd'hui qui seront les adultes de demain. C'est par amour pour les enfants que je me suis lancé dans l'enseignement » (ens. 3).

¹⁹ Une personne qui a fait des études supérieures.

²⁰ Des gens qui travaillent dans un domaine différent de celui dont il est diplômé.

Il faut tenir compte aussi des grandes variations qui existent entre les écoles urbaines et les écoles rurales. Très peu d'enseignants qualifiés vont volontairement dans les zones les plus éloignées. Cela résulte en un plus grand manque d'enseignants dans ces zones et ceux qu'y sont envoyés contre leur gré finissent par être encore plus démotivés que les autres enseignants.

Dans le cadre théorique (chap. 1), nous avons constaté que les enfants apprennent de différentes manières et que les théories sur la meilleure manière d'enseigner varient. A ma question sur ce que les enfants doivent apprendre à l'école, j'ai eu la réponse suivante d'un enseignant : « D'après les pédagogues, on devrait apprendre aux enfants le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-savoir. Tout simplement il s'agit de les aider à savoir comment s'intégrer dans la société, comment se socialiser » (ens. 3). Pour pouvoir faire cela d'une bonne manière, les enseignants sont, de nouveau, dépendants d'une bonne formation. Ils dépendent aussi des guides de maîtres écrits, qui sont rarement disponibles. Pendant mon séjour de recherche, j'ai dû beaucoup chercher pour avoir une copie du curriculum de l'enseignement fondamental. Il m'a semblé que ce document n'était pas facilement accessible sans avoir des contacts. L'un des enseignants a mentionné ce manque comme un des défis auxquels il fait face dans son travail : « Ce que les enseignants mêmes doivent consulter, c'est ce qu'on n'en a pas assez. Il y a un manque des guides de maîtres » (ens. 3).

Au Mali, la punition corporelle est interdite par la loi. Dans l'arrêté N° 100688 nous pouvons lire : « Article 26 : Les châtiments corporels sont formellement interdits » (Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales). Cette loi n'est pas toujours respectée. Parmi les enseignants que j'ai eu à interviewer, certains trouvent que le fait de frapper un enfant est une bonne manière de le corriger, parfois même une nécessité, associant cela à l'autorité de l'enseignant :

Il faut qu'on donne l'autorité aux maîtres. Avant les maîtres avaient d'autorité, mais maintenant ils n'en ont plus. Si on nous interdit de corriger les enfants, de les frapper, est-ce que l'enfant peut faire quelque chose de bon ? Il ne peut pas. Tandis que si on les menace un peu, souvent de donner un ou deux coups de fouet, maintenant s'il a la volonté, il peut continuer. Il y a de ces élèves qui viennent à tout moment nous remercier. Ils disent : 'Ah, Madame. Vous nous frappez. En ce moment, on croyait que vous étiez notre ennemi. Maintenant on a su que vous n'êtes pas notre ennemi. Si ce n'était pas pour vous, on n'allait pas être là en ce moment' (ens. 1).

J'ai, moi-même, observé des enfants frappés dans la classe où j'ai effectué mes observations. Cette pratique n'améliore pas le milieu d'apprentissage pour les élèves maliens qui ont, comme nous l'avons constaté, assez d'autres obstacles dans leur recherche du savoir.

5.2.4. La langue d'enseignement

Dans le chapitre 2, sur le Mali, nous avons constaté que la situation linguistique malienne est plus complexe que ce que nous connaissons en Europe par exemple. Mais comme le dit Skattum (2010 : 247) : « La situation du Mali est relativement simple, avec une vingtaine de langues (Calvet 1992 : 215 ; Canut et Dumestre 1993 : 220) – la Côte d'Ivoire, par exemple, qui est un cas 'moyen' de plurilinguisme selon R. Chaudenson (1989 : 109), a plus de 60 langues ».

Les écoles fondamentales publiques du Mali sont aujourd'hui soit classiques, soit de la PC, soit des médersas (chap. 3). Dans son article « L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien: historique, défis et perspectives », Mamadou Lamine Traoré alors ministre de l'Education nationale, cite la loi d'éducation : « Article 10 de la Loi 99-04, 26 décembre 1999: 'L'enseignement est dispensé dans la langues officielle et dans les langues nationales' » (2009 : 156). On a vu que dans les écoles classiques, la langue d'instruction est le français, tandis que dans les écoles PC, les enfants reçoivent un enseignement bilingue en langue nationale et en français. On a vu aussi qu'à partir de 2001, 11 des 13 langues nationales sont utilisées comme langue d'enseignement, mais que le pourcentage d'écoles bilingues a baissé, de 31,2 % en 2006 à 21,2 % en 2008, et que le Forum national sur l'éducation a décidé d'arrêter l'expansion de ce type d'école pour corriger « les points faibles » (Skattum 2010 : 250).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la première interview que j'ai effectuée pendant mes enquêtes était avec une jeune fille, élève en 6^e année dans une école classique. D'ethnie dogon, elle parle le dogon et, vivant dans la région de Mopti, elle parle aussi le peul, véhiculaire dans cette région, plus le bambara, *lingua franca* nationale. Mais à l'école, l'enseignement se fait en français. A la question : « Tu as quel âge ? » elle m'a répondu : « 6^e année » (él. 1). A l'évidence, elle n'a pas compris cette question très simple. Ci-dessous, je regarderai plus en détail les avantages et les inconvénients des différentes langues d'enseignement dans les écoles maliennes.

Ce type de plurilinguisme étant fréquent dans les pays africains, et aussi dans d'autres pays de développement, la langue d'enseignement est devenue l'un des thèmes principaux

dans les sciences de l'éducation ces dernières décennies. Les chercheurs travaillant dans ce domaine font souvent preuve de sentiments forts envers leur sujet. Parmi ces chercheurs est R. Chaudenson (1989 : 14) :

En effet, pour l'énorme majorité des peuples de cet espace, le droit linguistique le plus « bafoué » est celui de *l'accès à la langue de l'Etat*. Est-il admissible que 80, 90, voir 95% des citoyens d'une nation n'aient pas accès à la langue officielle, à la langue de l'école, de l'université, de l'administration, de la justice ? N'y a-t-il pas là une atteinte plus grave et surtout plus générale au droit fondamental à la langue ? N'y a-t-il pas cette fois un devoir fondamental de l'Etat à assurer à ses citoyens un accès minimal réel à la langue qu'il leur impose ?

La plupart des recherches montrent que l'enfant apprend mieux dans sa langue maternelle ou du moins dans une langue locale ou régionale qu'il comprend. Celis (1990 : 116) écrit à propos des Centres d'éducation²¹ au Mali : « Ces enfants qui vont apprendre à lire et à écrire au centre, c'est l'école en bambara, c'est l'école qui ne gêne personne puisqu'elle se fait dans notre langue et parle aux enfants de l'agriculture et de la santé qui sont nos principales préoccupations ». Selon B. Brock-Utne :

It has always been felt by African educationists that the African child's major learning problem is linguistic. Instruction is given in a language that is not normally used in his immediate environment, a language which neither the learner nor the teacher understands and uses well enough (Brock-Utne 2006 : 141).

Malgré le fait que les recherches ont depuis longtemps démontré le lien qui existe entre la langue de l'enseignement et l'apprentissage de l'enfant, l'avis dans la population à Mopti, comme dans d'autres pays africains où le prestige est associé aux langues européennes, est le plus souvent favorable au français et défavorable à un enseignement bilingue en français et une langue nationale. Une mère, en parlant des études de sa fille, a précisé que l'utilité de l'école se trouve dans l'apprentissage du français : « Ce qu'elle apprend à l'école est utile. Elle apprend le français » (mère 2). Beaucoup de parents veulent en effet que leurs enfants apprennent le français à l'école pour qu'ils puissent trouver un bon travail à la fin des études. L'enthousiasme pour le français se comprend dans la mesure où cette langue ouvre la porte à un travail salarié et assure la communication avec le monde extérieur. Ce dernier aspect est surtout souligné par ce jeune diplômé : « Si je n'avais pas appris le français, je n'aurais pas pu communiquer » (dipl. 3).

²¹ Les CED que nous avons vu dans le chapitre 3.

Malgré cette préférence pour la langue française, il y également des informateurs qui voient les avantages d'un enseignement en langue nationale, comme ce chercheur en langues nationales :

Les enfants qui ont fait les études en langue nationale sont plus éveillés après six ans que ceux qui ont fait l'école classique. Ils ont plus hâte à étudier, ils ont plus d'initiative à résoudre des problèmes et à chercher des connaissances. Ce sont des enfants qui n'hésitent pas à poser des questions au maître. Ils vont à l'école avec joie.

Ceux qui font l'école classique vont à l'école avec la peur au ventre parce qu'ils ne comprennent pas ce que le maître dit. Les élèves de la PC comprennent mieux, ils parlent aux parents quand ils font quelque chose contre l'hygiène. Selon moi, je vois très peu d'inconvénients dans l'enseignement en langue nationale. (Chercheur)

L'école où j'ai fait mes observations est une école classique. Les enseignants et les élèves paraissent contents d'avoir un enseignement en français tout en voyant que la langue nationale est utile dans la salle de classe de temps en temps : « Quand on ne comprend pas ce que la maîtresse dit, elle parle en bambara » (él. 3).

D'autres parmi ceux qui sont favorables à l'enseignement en langues nationales mettent en avant l'importance de garder l'usage de sa langue maternelle : « L'enseignement en langue nationale est une bonne chose parce que ça nous permet de conserver notre langue et garder le vocabulaire » (ens. 3). La langue d'une personne est aussi liée à sa culture et certains disent que « qui perd usage de sa langue, perd 80% de sa culture » (dipl. 1). Un enseignement en langue nationale pourra aider les différentes ethnies à faire valoir leur langue, porteuse d'une culture qu'il vaut la peine de conserver.

Dans certaines zones du Mali, comme la région de Mopti, la société est particulièrement marquée par le multilinguisme. Ce fait rend difficile le choix de langue dans l'enseignement bilingue en français - langue nationale. La solution prévue par feu le ministre de l'Education du Mali était celle proposée par les communautés : « Le critère proposé par les communautés a été de retenir la langue commune des enfants : celle qu'ils utilisent pour communiquer et pour jouer » (Traoré 2009 : 159). Ainsi l'enfant apprendra dans une langue qu'il comprend, même si ce n'est pas sa L1.

Outre le multilinguisme, l'enseignement en langue nationale fait toujours face à d'autres obstacles : « Les inconvénients avec l'enseignement en langue nationale sont le manque de matériel, et le fait que les parents d'élèves instruits ne sont souvent pas d'accord » (Chercheur).

Pour le moment, le Mali a un système scolaire où grosso modo 80% des écoles dispensent un enseignement en français et environ 20% des écoles publiques dispensent un enseignement bilingue en français et en une langue nationale. Ce qui est sûr, c'est qu'au Mali, comme ailleurs, « la langue est un élément essentiel, pour ne pas dire l'élément essentiel, de tout système éducatif » (Chaudenson 1989 : 19).

5.2.5. La scolarisation des nomades

Comme nous l'avons constaté dans le chapitre 2.5, la région de Mopti est largement habitée par les Peul, une ethnie nomadique ou semi-nomadique. Comme nous l'avons vu aussi, Mopti est traditionnellement la région la moins scolarisée : « [...] *in terms of percentages, this region has the lowest rates of the whole of Mali* » (Breedveld 2006 :145). Si le pourcentage d'enfants inscrits à l'école dans la région a monté ces dernières années (56 % pour l'année scolaire 2006-2007), plus de 40 % n'y viennent toujours pas. Il y a plusieurs raisons à cela, mais une des explications les plus significatives est le manque de scolarisation parmi les nomades.

Quand j'ai demandé aux enseignants à Sévaré d'imaginer des raisons pour lesquelles certains parents choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, ils ont souligné le problème de concilier le nomadisme avec la vie sédentaire nécessaire pour fréquenter l'école : « Les parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école sont souvent des nomades. Ils n'ont pas là où laisser les enfants pour qu'ils aillent à l'école » (ens. 2). A Sévaré, j'ai visité une ONG appelée Delta Survie. Cette ONG travaille entre autres pour améliorer la scolarisation des nomades. Ils ont conduit une étude parmi les nomades pour connaître leurs vraies opinions envers la scolarisation. Le directeur confirme les propos de l'enseignant 2:

Les Peul disent qu'ils veulent bien envoyer les enfants à l'école mais qu'ils ne peuvent pas laisser les enfants dans le village où se trouve l'école quand la famille part en transhumance. C'est surtout les femmes qui sont opposées à l'école et elles sont prêtes à payer le directeur de l'école pour que l'enfant n'y aille pas. (Dir. ONG)

En 2001, l'Académie d'Enseignement de Mopti, en collaboration avec Delta Survie, a commencé le travail de réalisation d'écoles publiques mobiles pour diminuer les difficultés liées à la scolarisation des nomades. En 2005, l'UNICEF a commencé à soutenir ce travail et les trois premières écoles ont été ouvertes. En 2009, 14 écoles mobiles étaient fonctionnelles, fréquentées par 753 élèves nomades (Dir. ONG). L'école mobile n'est pas une invention nouvelle. En Russie, ce phénomène existe depuis environ 80 ans :

In Russia, the nomadic schools were established in the 1930's during Soviet rule. The first nomadic schools were created in places traditionally occupied by the indigenous people. The aim of the schools was to provide basic education for those who lead a nomadic way of life » [...] (Zhirkova 2006: 33).

Les écoles mobiles ont pour but d'assurer la scolarisation des enfants qui grandissent dans une culture nomadique. Pour l'atteindre, Delta Survie a décidé les prémisses suivantes: « Les principes principaux pour les écoles mobiles sont qu'elles soient : 1) des écoles qui bougent, 2) qu'il y ait au moins 20 enfants dans un groupe et ; 3) qu'elles soient des écoles adaptées à la culture » (Dir. ONG).

La question de la langue d'enseignement se pose aussi pour les écoles mobiles. Est-ce que les enfants doivent apprendre en français ou dans leur langue maternelle ? Dans mes interviews, la langue d'enseignement a toujours été abordée. Un des diplômés trouvait que le mieux serait un enseignement bi- ou plurilingue :

Je pense que rien n'empêche que ce soit un mix, comme rien n'empêche que ce soit dans leur propre langue. Mais j'opterai plus pour que ça soit un mix. Prenons un exemple sur les Peul. Ils ne vont pas suivre les troupeaux éternellement. S'ils vont au marché pour vendre leurs bêtes, il va falloir qu'ils communiquent. Dans ce cas, ils doivent parler français ou une autre langue. Donc, ce n'est pas mal si à l'école il y a un mix de langues d'enseignement (dipl. 3).

Il est souvent dit que les Peul n'aiment pas l'école parce qu'ils ne veulent pas que leurs enfants partent à ce qu'ils voient comme l'école des Blancs. Comme le dit Tréfault (1999 :126) : « Pour de nombreux villageois, l'école, c'est « l'école du Toubab », et il est normal d'y parler et d'y apprendre le '*tubabukan*', nom par lequel on désigne la langue française en bambara ». Comme nous l'avons constaté, à travers les recherches faites par Delta Survie, ce n'est pas la peur de « l'école du Toubab » en soi qui constitue la raison principale pour laquelle les nomades à Mopti sont peu scolarisés, mais plutôt le fait que l'école éloigne les enfants nomadiques de leur famille ainsi que de leur culture.

Une des pensées derrière ces écoles mobiles est qu'une école où les parents et la communauté ont une plus grande influence sur ce qui sera enseigné à leurs enfants, est une école qui sera plus facilement acceptée et appréciée par la société. Gandhi a lancé cette pensée : « *Real education consists of teaching the pupil the art of learning. In other words, a desire for knowledge should grow in him. Knowledge, however, is of many kinds* » (Gandhi, cité dans Burke 2006). Cela est une autre manière d'exprimer ce que nous venons de voir, le

fait qu'il est important de lier le contenu de l'enseignement à la culture des enfants qui étudient à l'école.

J'ai aussi eu à discuter les écoles mobiles avec mon informateur chercheur à Bamako. En me parlant des écoles mobiles, il a souligné la proche relation que ces écoles ont avec la culture des élèves et avec les parents d'élèves :

Dans les écoles mobiles pour les nomades, l'enseignement sera beaucoup plus lié à leurs activités. Les parents ne seront pas obligés de trouver un logeur en ville pour que les enfants puissent suivre des études. C'est l'occasion pour eux-mêmes de participer à la vie de l'école. Ils vont dire au maître 'tu peux expliquer cela aux enfants'. (Chercheur)

Ses idées sur l'utilité des écoles mobiles s'accordent bien avec ce que les Russes voient comme les plus grands avantages des écoles mobiles :

The nomadic school gives them an opportunity to live in the community with their parents rather than having to study at a boarding school. The school also gives the parents an opportunity to raise their children with traditional knowledge and values which are important for the future survival of the nomadic life (Zhirkova 2006 : 35).

L'urbanisation est un challenge réel au Mali. Ci-dessous, dans le chapitre 5.3.2, je regarderai ce thème de plus près. Je me contente ici de constater, comme le directeur de Delta Survie, qu'éduquer les enfants nomadique chez eux pourrait aider à combattre l'urbanisation : « Eduquer les Peul c'est en même temps éviter l'urbanisation » (Dir. ONG).

Aujourd'hui, ces écoles mobiles sont très populaires. En 2011, le directeur de l'ONG Delta Survie confirme qu'ils ont reçu 200 demandes d'ouvertures de nouvelles écoles mobiles. Le Directeur de l'ONG affirme également que leurs plus grands défis sont la coordination et le financement de toutes les activités. Malgré les épreuves actuelles il reste optimiste, sachant que « la réussite aussi a son prix à payer tout comme l'échec » (Dir. ONG).

5.3. L'école et le développement

Un des moyens les plus fréquents pour mesurer le développement d'un pays est l'Indice de Développement Humain (IDH). Le Programme de Nations Unies pour le Développement (PNUD) présente sur leur page web, la définition et l'historique de l'IDH :

L'IDH a été lancé en 1990 comme alternative aux mesures conventionnelles de développement, telles que le niveau de revenus et le taux de croissance économique. L'IDH représente une volonté de définition plus large du bien-être et fournit une mesure composite de trois dimensions de base du développement humain : la santé,

l'éducation et le revenu. Entre 1980 et 2010 l'IDH de Mali a augmenté de 2.1% par an, passant de 0.165 à 0.309 aujourd'hui, ce qui place aujourd'hui ce pays 160 de 169 pays disposant de données comparables.²²

Comme nous l'avons vu, le *Curriculum de l'enseignement fondamental* (MEN 2004 : 6) prévoit de former des « acteurs du développement profondément ancrés dans leur culture et ouverts à la culture universelle. Des hommes modernes possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques ». Pour y arriver, le gouvernement consacre, comme nous l'avons vu, plus de 30% du budget national au secteur éducationnel.

Dans le chapitre 2, nous avons vu que si le Mali est un des pays les plus pauvres du monde, le développement économique est allé dans la bonne direction ces dernières années. Dans ce chapitre, je regarderai la situation socio-économique dans la région de Mopti (chap. 5.3.1) ainsi que la relation entre la scolarisation et le développement (chap. 5.3.2). Je me baserai sur des statistiques et des documents officiels, mes interviews et mes observations.

5.3.1. La situation socio-économique dans la région de Mopti

L'économie de la région de Mopti est surtout basée sur la pêche, l'agriculture, le jardinage, la culture potagère et l'élevage. Les différentes ethnies vivent traditionnellement de métiers spécifiques à leur communauté. L'agriculture est premièrement pratiquée par la population sédimentaire, ceux qui ne déménagent pas pendant la saison de pluie. Les produits les plus utilisés dans la région sont le mil et le riz, cultivées avant tout par les Bambara. Les Dogon une autre ethnie sédimentaire, vivent plutôt de la culture des légumes. La population nomadique compte différentes ethnies, dont les Bozo qui vivent de la pêche sur le fleuve Niger, tandis que les Peul sont des pasteurs, vivant de l'élevage des vaches.

En plus du secteur primaire, la région tire ses recettes notamment du tourisme, donc du secteur tertiaire. La région de Mopti est la plus touristique du pays grâce à pays Dogon²³ ainsi que la mosquée de Djenné, qui est le plus grand bâtiment en terre battu du monde en plus de la riche culture que nous trouvons dans tout le pays (musique, textiles, sculptures, bijoux, etc.). L'aéroport international situé à Sévaré facilite l'accès à la région. Ensemble, ces éléments font que le tourisme est un des facteurs les plus importants de l'économie dans la région.

²² De nouveau les chiffres varient. Le PNUD estime l'IDH malien en 2010 à 0,309, tandis que *l'Etat de l'Afrique 2010* donne le chiffre 0,371.

²³ Le pays dogon est devenu célèbre d'abord à travers les travaux de l'ethnologue français Marcel Griaule.

Bien que la région de Mopti reçoive un grand nombre de touristes, le niveau de vie pour la population locale est l'élément important à souligner ici, étant vital pour ce chapitre. Un des éléments les plus importants pour la survie de l'être humain est sans doute l'eau. Dans les pays pauvres, le manque d'eau est souvent un des facteurs qui affectent le plus le niveau de vie. Le Mali est un pays désertique, largement couvert par le Sahara au nord du pays. La région de Mopti se trouve littéralement au bord du désert, partiellement aidée par la présence du fleuve Niger. Pendant la saison pluvieuse, une grande partie du paysage se transforme en un delta intérieur. La récolte annuelle des produits agricoles dépend de la pluie et l'accès de la population à l'eau potable dépend également du temps. Dans la région de Mopti, l'accès à l'eau a été calculé à environ 70% : « Le taux de recouvrement moyen en eau potable par cercle est de 71,9% » (Dolo 2007 : 51). Cela veut dire qu'il y a toujours des ménages dans la région qui ont du mal à trouver de l'eau propre à boire. L'eau infectée est l'une des raisons majeures de la mort infantile causée par des maladies soignables.

D'autres facteurs qui donnent une indication du niveau de vie des habitants sont les statistiques sur les structures sanitaires, les infrastructures de la région, etc. Ci-dessous j'inclurai quelques tableaux statistiques des données socio-économiques de la région de Mopti.

La région de Mopti comprend huit cercles : Bandiagara, Bankass, Djenné, Douentza, Koro, Mopti, Tenenkou et Youwarou. Les cercles varient en étendue et en population ainsi qu'en distance aux grandes villes. Le tableau 3 ci-dessous montre que parmi ces cercles, c'est celui de Mopti qui a le plus de ressources humaines dans le domaine sanitaire, avec ses 207 employés. Cela est entre autres dû à ce que le seul hôpital de la région se trouve à Mopti ville, chef-lieu et la plus grande ville de la région.

Dans la région se trouvent aussi des centres de santé de référence et de centres de santé communautaires, 165 au total. Ces centres de santé accueillent le restant des 702 mains-d'œuvre médicaux marqués dans le tableau 3. Plus précisément, il y a 28 centres de santé dans le cercle de Mopti, 24 dans le cercle de Bandiagara, 20 dans le cercle de Bankass, 16 à Djenné, 21 dans le cercle de Douentza, 25 dans le cercle de Koro, le cercle de Tenenkou compte 22 centres de santé et à Youwarou il y en a 9 (source : dipl. 1).

Tableau 3 : Les ressources humaines du domaine sanitaire 2006 dans la région de Mopti

Cercle	Médecins	Sage-femmes	IDE *	IPC **	Matrones	Gérants	Autres	Total
Bandiagara	3	2	5	20	25	17	4	76
Bankass	5	2	10	12	22	15	13	79
Djenné	4	2	6	14	23	14	12	75
Douentza	3	2	8	9	21	7	15	65
Koro	4	2	9	16	30	20	17	98
Mopti	15	12	16	45	35	33	51	207
Tenenkou	3	4	6	10	14	14	19	70
Youwarou	2	1	5	5	6	3	10	32
Total	39	27	65	131	176	123	141	702

(Source : Adaptation de Dolo 2007 : 52, citant *l'Annuaire statistique de la santé 2006* de la DNSI)

* IDE (Infirmier d'Etat)

** IPC (Infirmier du Premier Cycle)

En 2009, la population de la région de Mopti comptait 2 037 330 personnes, réparties sur 379 954 ménages (INSTAT 2011). Ces chiffres indiquent qu'il n'y a que 1 médecin pour 52 239 personnes.

Dans les pays en voie de développement, les accouchements sont un des moments les plus dangereux dans la vie d'une femme. Le risque de conséquences graves des complications pendant l'accouchement est beaucoup réduit si la femme accouche assistée par des agents du service sanitaire.

Tableau 4 : Evolution des taux d'accouchements assistés par le service sanitaire de la région de Mopti

Année	2002	2003	2004	2005	2006
Taux Acc-Ass %	23	29	30	34	40

(Source DNSI *Annuaire statistique de la santé 2006*, cité dans Dolo 2007 : 53)

Ce tableau atteste que le taux d'accouchements assistés a augmenté ces dernières années, de 23% en 2002 à 40% en 2006. Malgré l'importance de l'augmentation, plus de la moitié des femmes accouchent toujours sans l'assistance d'un agent de la santé. On imagine le nombre d'enfants qui aurait pu être sauvés si leur mère avait été assistée pendant l'accouchement.

Ci-dessus, dans le chapitre 5.2, nous avons identifié certains défis pour améliorer l'infrastructure des écoles. Pour y arriver, il faudra d'abord que celles du pays, comme le

réseau routier, soient en bonne condition. Ce tableau montre l'état des routes dans la région de Mopti en 2005 :

Tableau 5 : Nature du réseau routier de la région de Mopti en 2005

Etat/type	Bon	Passable	Médiocre	Mauvais	Total
Bitumées	199 km	33 km	0 km	0 km	232 km
Terre moderne	167 km	0 km	0 km	0 km	167 km
Pistes saisonnières	386 km	344 km	107 km	0 km	837 km
Total	752 km	377 km	107 km	0 km	1236 km

(Sources : RGPH87, EDDIII, DNSI : cité dans Dolo 2007 : 60)

Il n'y a pas raison de croire que beaucoup ait changé depuis 2005. En même temps, mes propres expériences me poussent à me demander comment quelqu'un a pu créer une statistique qui dit qu'il n'existe pas de pistes en mauvais état dans la région de Mopti.

Malgré l'évidence trouvée dans les statistiques ci-dessus, montrant que différents facteurs économiques se sont améliorés, le Mali reste un des pays les plus pauvres du monde. Dans la région de Mopti, il y a des familles qui ont du mal à se nourrir et qui dépendent annuellement d'une bonne saison de pluie. Il y a des familles où les enfants constituent une main-d'œuvre vitale dans le ménage. Décider si l'enfant pourra aller à l'école ou pas, est donc une question cruciale. Breedveld (2006 : 154) l'exprime ainsi :

[...] children as young as four or five can already contribute significantly to the income of the family, either in cash by working for a wage, or by allowing the adults to earn a living by looking after younger siblings or after the cattle. For the parents, these are important points to be taken into account when considering whether they should send their child to school or not.

L'Etat malien en collaboration avec le secteur privé n'a pas les ressources nécessaires pour couvrir tous les besoins de la population. Les ONG contribuent à les satisfaire. M. I. Herfoss parle de la « troisième voie » : « Dans le discours sur l'aide au développement, on parle souvent des ONG comme de la « troisième voie », à côté de l'Etat et du secteur privé et commercial » (Herfoss 2006 : 11). Dans la région de Mopti, nous trouvons entre autres les partenaires au développement internationaux suivants : CARE, Coopération Suisse, Mission Évangélique Luthérienne au Mali (MELM), La Mission Catholique, World Vision Fonds Européen de Développement, Fonds Equipement des Nations Unies, Agence Française de Développement, etc. (Dolo 2007 : 48). Ces ONG ont joué leur rôle dans la région depuis longtemps, et il est fort probable qu'ils resteront encore des années pour contribuer à assurer la bonne évolution du développement malien.

5.3.2. La relation entre scolarisation et développement

Pour pouvoir discuter la relation entre scolarisation et développement, il faudra d'abord clarifier ce qui est compris par le terme « développement ». Le terme est suffisamment complexe pour constituer à lui seul le sujet d'un mémoire ou d'une thèse. Le cadre de ce mémoire ne permet de citer que quelques-unes des définitions en vigueur. Je distinguerai entre le développement de la société et celui de l'individu.

Le développement d'un pays est le plus souvent vu comme lié à l'économie : « Le développement implique l'amélioration du bien-être de toute la population et se traduit par une hausse de revenu par tête, un accroissement de la ration alimentaire et un meilleur accès aux services de la santé et de l'éducation » (Adjilane 2006). Cette définition touche déjà à la relation entre développement et scolarisation. Gérard (1992 : 59) l'a dit encore plus fort : « Une nation ne peut se développer sans s'éduquer »²⁴. De son côté, Celis (1990 : 70) déclare que pour assurer le développement, il faudra reformer l'éducation: « Le développement de l'Afrique ne se fera qu'au prix d'une réforme profonde des conceptions présidant à l'éducation de sa jeunesse ».

On parle de deux formes de développement, soit un développement par le bas (développement local), soit un développement par le haut (développement central). Selon un de mes informateurs, « le développement au Mali est ancré dans le développement par le bas » (dipl. 3). D. E. Dolo donne la définition du développement local suivant : « Le développement local englobe une dimension du développement endogène ou autocentré, c'est-à-dire celui basé sur les ressources et les moyens locaux » (2007 : 38). Selon l'un de mes informateurs, pour réussir un développement local, « le gouvernement a lancé le Projet de Développement Economique et Social (PDES) » (dipl. 3). Les six axes prioritaires du PDES sont :

1. Mieux organiser l'action publique pour soutenir efficacement les autres composantes du Programme.
2. Améliorer la production primaire et assurer la sécurité alimentaire.
3. Mettre en place un environnement propice à l'émergence et au développement du secteur privé.
4. Insérer les femmes et les jeunes dans les circuits productifs.
5. Développer les secteurs sociaux.
6. Procéder aux indispensables réformes de société (Gouvernement français, URL).

²⁴ Or, si le développement économique entraîne souvent des conséquences ainsi que la pollution, j'ai choisi de ne pas toucher à ce thème ici, comme ce n'est pas essentiel pour l'objectif de ce chapitre ou du mémoire.

Pour ce qui concerne le développement de l'individu, PNUD le définit ainsi : « Le développement humain est un processus qui se traduit par l'élargissement des possibilités offertes à chacun » (PNUD, Indicateur). Dolo a donné une définition similaire : « Le développement de l'individu peut être défini simplement comme : Un processus d'élargissement des choix » (2007 : 41). Ci-dessous je regarderai entre autres la relation entre la scolarisation et la possibilité de prendre ses propres choix.

Lors de mes interviews, j'ai demandé à mes informateurs s'ils voyaient l'école comme un outil utile pour le développement. Malgré le fait que c'est une question complexe et qu'il n'est pas facile d'y donner une réponse adéquate, j'ai eu de réponses intéressantes. Un jeune diplômé estime que « l'éducation fondamentale peut aider à un développement local s'il devient une éducation de qualité comme on le souhaite » (dipl. 3). Ce même informateur a aussi donné un exemple montrant concrètement comment un enfant scolarisé peut améliorer la vie de toute la famille :

Je prends l'exemple sur un forgeron. Simplement un forgeron, qui a sa forge et qui travaille. Il a deux enfants. Il y a un enfant qui étudie, il le laisse étudier. Cet enfant, même s'il s'arrête en 8^e année, déjà en 8^e année il sait lire et écrire, il sait calculer. Alors, pour son papa, je dirais que cet enfant peut lui apporter un plus. Cet enfant peut l'aider à gérer, peut l'aider à pratiquer une bonne gestion dans sa forge (dipl. 3).

De leur côté, les autorités souhaitent investir pour offrir une scolarisation de qualité à la population, en quantité ainsi qu'en qualité :

487 milliards de FCFA²⁵ seront investis en vue d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement, scolarisation de 100% dans le primaire en 2012. Développer un partenariat toujours plus accru pour une école apaisée et performante. Faire de l'école un creuset socio-économique en mettant l'accent sur l'enseignement technique et professionnel. Remodeler notre université pour faire un moteur d'innovation et de l'excellence. Multiplier les établissements préscolaires pour les tous petits. Augmenter la part de l'éducation dans le budget récurrent de l'État de 30% à 35% (Gouvernement malien, URL).

N'ayant atteint en 2011 qu'un TBS d'environ 70 %, il est fort probable, pour ne pas dire certain, que le Mali n'atteindra pas le but de 100 % de scolarisation dans le primaire en 2012.

Case (2006 : 269) décrit la raison pour laquelle on trouve la scolarisation si importante dans le processus de développement :

²⁵ Le Franc CFA (franc de la Communauté Financière Africaine) est la monnaie utilisée dans plusieurs pays d'Afrique. 1 Euro, vaut 655 FCFA.

Beliefs regarding the primacy of education in the development process stem both from the fundamental role of education in income generation and from the many other ways in which education is thought to promote and sustain development and, in turn, to enhance quality of life.

Ceci montre comment le développement du pays et le bien-être des individus dépendent l'un de l'autre. L'UNESCO (2010 : 55) décrit aussi comment la scolarisation aide d'abord l'individu et ensuite l'économie du pays :

Denying children an opportunity to put even a first step on the educational ladder sets them on a course for a lifetime of disadvantage. It violates their basic human right to an education. It also wastes a precious national resource and potential driver of economic growth and poverty reduction.

Dans le chapitre 5.2.2, nous avons constaté que « les données démographiques sont importantes dans l'analyse des systèmes éducatifs[...] pour planifier les actions futures, telles que les constructions d'écoles ou le recrutement d'enseignants » (Banque mondiale 2007 : 10). Le Mali a connu une urbanisation importante les dernières années. Voir les changements dans la répartition de la population est également important pour la planification de construction de salles de classes. Si un grand pourcentage des enfants qui naissent déménagera en ville, il faudra construire encore plus de classes ici.

Les statistiques démographiques sont utiles pour suivre l'urbanisation d'un pays. Le pourcentage urbain de la population malienne a en effet largement monté les 30 dernières années. En 1980, le pourcentage n'était que de 18,5, tandis qu'en 2000, il était monté à 27,9 %. En 2008, la population urbaine était prévue à 33.3% en 2010. (UN-HABITAT 2008 : 76). *L'état de l'Afrique 2010* donne le chiffre 32,1 % pour la population urbaine malienne (2010 : 114). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5.2.5, le fait de scolariser les nomades, et peut-être d'autres ethnies vivant à la campagne, pourrait freiner l'urbanisation en donnant aux familles la possibilité d'envoyer les enfants à l'école sans s'en séparer. Ainsi les enfants pourraient en même temps acquérir les connaissances nécessaires pour bien effectuer l'élevage ou un autre métier.

Un des facteurs qui rends difficile la planification, est le fait que les données démographiques varient beaucoup et que c'est souvent difficile d'enregistrer tous les nouveau-nés. Comme nous venons de le voir (tableau 4), 60% des femmes de la région de Mopti accouchent sans assistance, et il est fort probable que pas tout le monde fait enregistrer leur enfant quand l'accouchement a lieu à la maison. Bouwman (2005 : 14) est parmi ceux qui mentionnent cette difficulté : « *Estimates on the percentage of children enrolled in formal*

education in Mali vary. They can actually not be fully reliable because many children in Mali are not registered at birth ».

Le tableau 4 ci-dessus a montré que le taux d'accouchements assistés a augmenté de 17 % de 2002 à 2006. Il est difficile de prouver un lien entre cette augmentation et celle des TBS, mais c'est une possibilité. Les chercheurs ont, en tout cas, depuis longtemps, souligné le lien entre la scolarisation et la santé : « *A strong correlation exists between schooling and good health, whether measured using mortality rates, morbidity rates or self-reported health status* » (Case 2006 : 272).

La qualité de l'enseignement est un aspect souvent mentionné dans les études sur l'école en Afrique. Pour avoir un effet sur le développement, il ne suffit pas de scolariser les enfants, il faudra leur assurer une scolarisation de qualité :

The critical challenge is not just getting children into school but ensuring that, once there, they complete a good-quality education. Universal primary education is easily identified after the event. It exists when almost all primary school age children graduate at roughly the official age (UNESCO 2010 : 60).

Or, selon l'UNESCO « *even among those who reach the last grade, large numbers possess weak literacy and numeracy skills* » (2006 : 2). Pendant mon séjour de recherche, j'ai rencontré Aïssata, une jeune fille de 20 ans. Aïssata habite avec sa famille dans le village de Konza, dans la région de Mopti. Son père trouve qu'il est important de scolariser ses enfants. Quand Aïssata avait 7 ans, elle a donc commencé l'école et elle a fait 6 ans d'études avant de s'arrêter, dû à la distance à l'école du deuxième cycle. 7 ans plus tard, quand je lui ai parlé, nous avons parlé peu parce qu'elle ne pouvait pas communiquer en français et elle ne savait plus lire ou écrire. Pour pouvoir influencer la vie d'une personne, ou le développement d'une société de positive, il faut que la scolarisation soit d'une qualité meilleure que celle que Aïssata a reçu.

La qualité défailante de l'enseignement ainsi que le manque d'infrastructures (voir chap. 5.2.2), sont manifestés, bien que l'école figure comme un poste majeur du budget national. Ce n'est pas un problème qu'on trouve uniquement au Mali, mais dans beaucoup de pays africains. Selon Chaudenson (1989 : 19) « [l']enseignement africain fonctionne mal (résultats très médiocres) quoiqu'il absorbe une part très considérable des budgets nationaux (20% à 40%) ».

L'histoire d'Aïssata est un exemple réel qui peut expliquer les attitudes négatives que nous avons identifiées dans le chapitre 5.1.2. Elle actualise aussi le thème de la scolarisation

des filles, un sujet qui n'a pas fait l'objet d'étude dans ce mémoire, bien qu'il soit toujours d'actualité. Parmi les nombreux articles et mémoires écrits sur le sujet de la scolarisation des filles, est l'article de Opheim de 2000. La réalité est que la majorité des filles maliennes, en 2011, passent leurs journées à la maison en train de préparer les repas et de garder des enfants. Certains se demandent à quel degré ces filles ont besoin d'être scolarisées. D'autres disent que scolariser les filles est le plus important, comme ce sont elles qui éduquent les enfants. Un minimum de savoir sur les maladies, l'hygiène, la conservation de l'eau propre et la gestion de l'argent sont quand même des compétences utiles dans tous les domaines de la vie.

Le gouvernement, les bailleurs de fonds, les parents et les élèves veulent tous que l'école malienne soit le mieux possible. Dans le chapitre 5.2.4, nous avons vu plusieurs aspects concernant la langue d'enseignement. Beaucoup de parents veulent que leurs enfants aient le français comme langue d'instruction, pensant que cela améliore leurs chances de bien apprendre cette langue et leurs chances sur le marché du travail, surtout les postes administratifs. D'ailleurs, «le développement technologique [est] évidemment associé au français » (Chaudenson 1989 : 13). Ce souhait se comprend donc, et il n'est pas faux de dire que pour pouvoir soutenir le développement malien, les gens doivent être capables de communiquer avec le monde extérieur. Les avis sur l'acquisition des langues sont nombreux. Un de mes informateurs, un jeune diplômé, a justifié la nécessité d'apprendre le français ainsi : « Celui qui parle beaucoup de langues, communique plus » (dipl. 3).

En même temps, il y a ceux qui trouvent que l'école contribue le mieux au développement en donnant aux enfants une scolarisation dans leur langue première. Feu le Ministre de l'Education nationale prône quant à lui une éducation multilingue :

Le développement harmonieux et durable des pays africains nécessitera l'adoption d'une politique de langues d'enseignement adéquate, c'est-à-dire une approche multilingue utilisant les langues nationales africaines comme langues d'instruction en concomitance avec les langues héritées de la colonisation à travers tous les sous-secteurs du système éducatif (M. L. Traoré 2009 : 160).

Comme nous le venons de constater, il est difficile de prouver une relation directe entre la scolarisation et le développement. Mais l'économie malienne est en train de s'améliorer en même temps que les TBS augmentent d'une année à l'autre. Comme l'a dit ce jeune diplômé : « On peut dire qu'en somme il y a un pas, et maintenant on espère que ce pas serait plus cadencé pour qu'on puisse atteindre certains des objectifs de développement économique et social » (dipl. 3).

Dans cette analyse, ainsi qu'à travers les chapitres précédents de ce mémoire, nous avons constaté que l'école malienne s'est améliorée et que les TBS ont augmenté. Nous avons également vu qu'il reste beaucoup de défis pour que l'école malienne soit une école de qualité. Dans le chapitre suivant je réfléchirai brièvement sur l'avenir de l'école à Mopti.

5.4. L'avenir de l'école à Mopti

Dans les différentes parties de cette analyse, j'ai identifié les progrès faits dans le system éducatif au Mali, spécifiquement dans la région de Mopti, ainsi que les défis restant. Ci-dessous je présenterai certains points de vue exprimés par mes informateurs ainsi que mes propres réflexions, concernant l'avenir de l'école dans la région de Mopti.

Comme nous l'avons constaté, le Mali est un pays en voie de développement. Un des résultats en est que le secteur officiel n'est pas encore très développé, ainsi le besoin de cadres supérieurs est limité. Les jeunes diplômés en sont conscients : « Il n'est pas donné à tout le monde de suivre des études supérieures, parce que le Mali ne pourra pas employer tous ces cadres » (dipl. 3).

Aujourd'hui il y a donc un surplus de jeunes diplômés qui ne trouvent pas de travail et ne savent pas quoi faire avec leur savoir. Il est décourageant pour les diplômés d'avoir poursuivi des études et, à la fin de leurs efforts, se trouver dans une situation où ils n'arrivent pas à exercer leur métier : « On vient à la maison et on prend du thé » (dipl. 2). Un diplômé chômeur cité par A. Kom (1996) le dit ainsi : « Nous faisons partie de la bande perdue des Africains instruits ». Un autre diplômé sans travail était cependant plus optimiste : « On se nourrit de l'espoir jusqu'à preuve du contraire » (dipl. 3). Il faudrait donc que la politique qui consiste à encourager les jeunes à faire des études supérieures aille à la même allure que la possibilité d'employer les jeunes diplômés. Malgré leurs difficultés à trouver du travail, tous les diplômés interviewés étaient d'avis que même avec les difficultés actuelles, tous les enfants doivent recevoir une forme de scolarisation. Un des informateurs a décrit comment le système éducatif pourrait être ajusté à servir les besoins de la société en misant sur les formations techniques et professionnelles et ainsi contribuer au développement du pays :

Le Mali c'est un pays qui est en développement. Alors on n'aura pas besoin des cadres supérieurs, mais plutôt des cadres dans un cas technique et professionnel, je dirais plutôt vers les orientations professionnelles, pour que le secteur informel soit formel, et qu'il y a plus de qualifications. Et cela dépend plus de la politique de l'éducation, la politique gouvernementale (dipl. 3).

Dans le chapitre 5.2.5, nous avons aussi vu que l'école mobile serait une solution pour faire de l'école un instrument utile aux enfants des nomades éleveurs et pêcheurs, qui sont nombreux dans la région de Mopti. Continuer à développer cette type d'école, serait, selon moi, un bon investissement pour l'avenir des régions abritant des populations nomades.

Dans le chapitre 5.3.2 j'ai brièvement touché au thème de la scolarisation des filles. Comme nous l'avons vu, les TBS maliens ont monté les dernières années, et cela est entre autres dû à ce que plus de filles viennent à l'école. Continuer d'augmenter les TBS, assurer une scolarisation de qualité aux filles comme aux garçons est le but que le gouvernement cherche à atteindre. Comme le dit Nelson Mandela : « *Education is the most powerful weapon which you can use to change the world* » (BrainQuote, URL c).

Conclusion

A travers cette étude sur l'école fondamentale dans la région de Mopti, j'ai voulu décrire sa situation actuelle, les améliorations qui ont eu lieu ces dernières années, les défis auxquels fait encore face l'école et la relation entre scolarisation et développement. Bien que limitée à une région précise, avec ces particularismes, notamment le nomadisme ou semi-nomadisme, les résultats sont, sur beaucoup de points, communs à tout le pays.

L'augmentation récente des TBS, passés de 69 % en 2003-2004 à 77,6% en 2007-2008 dans le 1^{er} cycle de l'école fondamentale, m'avait suggéré que les attitudes envers l'école seraient aujourd'hui plutôt favorables. Cette impression a été confirmée par mes informateurs. Les parents interviewés sont tous positifs envers l'école et y envoient quelques-uns ou même tous leurs enfants. Cependant, les parents ne voient pas de conséquences positives immédiates de la scolarisation pour leurs enfants, mais expriment le but comme étant un travail salarié futur. Les élèves se disent aussi, malgré certaines lacunes dans leurs compétences, tous heureux d'aller à l'école. Quant aux enseignants et diplômés, ils sont plus optimistes envers la possibilité d'avoir des bénéfices directs de ce que les enfants apprennent à l'école.

Les enfants maliens qui sont élèves dans une école classique, le type d'école spécifiquement étudié dans ce travail, ont le français comme langue d'enseignement dès le premier jour. Le fait de recevoir un enseignement dans une langue que, le plus souvent, les enfants ne maîtrisent pas avant de commencer l'école et qu'ils n'entendent pas parler autour d'eux, limite la possibilité d'une scolarisation efficace. Après avoir terminé six ans d'études, certains élèves ne savent pas répondre à des questions élémentaires et à plus forte raison, tenir une conversation simple en français. Malgré cela, j'ai constaté que beaucoup de parents préfèrent que leurs enfants apprennent en français plutôt qu'en langue nationale, se disant que cela augmentera la possibilité de trouver du travail à la fin de la scolarisation. Or, les recherches montrent que les enfants apprennent mieux le français s'ils apprennent à lire et à écrire d'abord dans leur langue maternelle ou une autre langue parlée dans leur milieu.

Le Mali est, malgré le recul récent, le pays de l'Afrique francophone qui est allé le plus loin pour assurer un enseignement bilingue français - langues nationales. Continuer à développer cet enseignement en langues nationales pourra aider à assurer que ceux qui ne poursuivent pas des études supérieures profitent aussi des années passées à l'école, puisqu'ils comprendront ce que l'enseignant dit dès leur premier jour à l'école.

La langue d'enseignement est une question importante et le choix d'une langue exogène est un obstacle pour l'apprentissage des enfants. Cependant, l'école malienne fait face à d'autres défis aussi. Les statistiques de l'année scolaire 2006-2007 ont montré qu'entre 20 et 30% des enfants maliens n'étaient pas inscrits à l'école. Ainsi, les autorités scolaires ont encore un travail à faire pour atteindre l'éducation pour tous. Les enfants qui viennent à l'école n'y sont pas confortables dû à des infrastructures défectueuses ainsi que des classes surchargées, avec souvent plus de 100 élèves et il fait extrêmement chaud. Souvent ils n'ont pas là où s'asseoir, les tableaux sont de mauvaise qualité et beaucoup d'élèves manquent de livres et d'autres matériaux scolaires. L'insuffisance d'enseignants qualifiés est un autre défi du système scolaire. Des personnes diplômées dans d'autres domaines que l'enseignement sont embauchées pour combler le manque. Ces personnes ne sont pas compétentes dans les théories pédagogiques et ce sont les élèves qui souffrent d'un tel enseignement peu pédagogique.

Traditionnellement, les ethnies nomadiques sont connues pour être plutôt négatives envers l'école. Dans cette étude, j'ai montré que cela est premièrement dû au fait qu'ils ne veulent pas laisser leurs enfants dans le village où se trouve l'école, quand le reste de la famille déménage dans le delta, et non aux attitudes négatives envers la scolarisation en tant que telle. La faible scolarisation des enfants des nomades est une des explications aux TBS modeste dans la région de Mopti. Une mesure prévue et récemment implémentée pour atteindre le but de l'éducation pour tous, est celle des écoles mobiles, offrant aux enfants nomades un enseignement là où se trouvent leurs familles.

Dans ce mémoire, j'ai utilisé la définition du terme « développement » d'Adjilane (2006) : « Le développement implique l'amélioration du bien-être de toute la population et se traduit par une hausse de revenu par tête, un accroissement de la ration alimentaire et un meilleur accès aux services de santé et de l'éducation ». Il me semble que l'école a effectivement un rôle à jouer dans le développement au Mali. Apprendre à lire, à écrire, ainsi qu'obtenir une connaissance de base sur l'hygiène et la finance, sont des compétences importantes pour tout le monde, sans égard à leur métier. Nous avons aussi vu que la possibilité pour chacun de prendre ses propres décisions est un résultat souhaité du développement d'une société. Quand les cadres habitant en ville ainsi que les villageois, travaillant avec des métiers plutôt traditionnels, ont tous l'opportunité de bien s'occuper d'eux-mêmes, le développement du pays atteindra un niveau acceptable.

Le Mali est un pays en voie de développement avec une fonction publique relativement modeste. Il n'y a pas assez de postes publiques pour employer tous les cadres

supérieurs. Une éducation inutilisée ne fait que créer la frustration parmi ces personnes qui, à la fin de leurs études, se trouvent parmi les chômeurs sur le marché du travail. Ainsi il sera important d'assurer une scolarisation de base qui servira ceux qui la recevront, en l'associant aux activités quotidiennes des élèves.

Dans ce mémoire, j'ai montré que le gouvernement malien a déjà beaucoup fait pour améliorer le secteur éducatif. Il faudra maintenant qu'ils continuent à augmenter la capacité quantitative en même temps qu'ils se concentrent sur l'aspect qualitatif de l'enseignement. Il faudra étudier comment bien scolariser toute la population. Alors que certains doivent poursuivre des études supérieures pour pouvoir occuper des postes dans la fonction publique, la recherche, etc., d'autres doivent être scolarisés pour mieux pouvoir développer les secteurs techniques, agricoles, commerciales, etc. ainsi que les métiers plutôt traditionnels agricoles, artisanales, etc. La différenciation de l'éducation est importante pour assurer que le Mali reste un pays démocratique, et pour que le pays soit mieux à même s'occuper de toute sa population. Pour y arriver, il faudra continuer à assurer l'accès à l'école pour plus d'enfants et il faudra également résoudre les défis exposés dans ce mémoire. L'utilité de l'école ne dépend évidemment pas seulement du nombre d'enfants y inscrits, mais de ce que ils apprennent à travers leur scolarisation.

Ce travail nous a donné un regard, parmi d'autres, sur l'école actuelle dans la région de Mopti, mais le cadre de ce mémoire n'a pas permis d'aborder tous les aspects de la scolarisation au Mali. Je n'ai, par exemple, fait qu'effleurer les différences entre les écoles urbaines et les écoles rurales. Il sera intéressant, dans une future étude, de regarder de plus près ces différences. La réalité des diplômés chômeurs est aussi un thème à ma connaissance moins étudié, et qu'il serait donc important et intéressant d'aborder dans des travaux futures.

Nous avons constaté que le Mali n'a pas actuellement besoin de seulement de cadres supérieurs travaillant dans la fonction publique, mais plutôt des cadres techniques. Nous avons également vu qu'une certaine scolarisation est utile pour tout le monde, peu importe leur métier. L'avenir et la formation de cette école fondamentale, destinée à servir les besoins de toute la population malienne, est à mon avis l'une des questions les plus importantes pour le développement de ce pays, certes mal placé sur l'Indice de Développement Humain, mais considéré comme l'un des Etats les plus démocratiques du continent africain.

OUVRAGES CITES ET CONSULTES

Adjilane, A. 2006. « Le développement humain dans les PVD ».

http://www.memoireonline.com/05/07/471/m_developpement-humain-dans-les-pvd1.html (consulté le 25.02.2011)

Alhousseini, M., « Le guide de la médecine et de la santé au Mali ».

<http://www.santetropicale.com/mali> (consulté le 20.07.2009)

Antonioli, A. 1993. *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

Arborio, A.-M. et P. Fournier. 1999. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan.

Banque Mondiale. 2007. *L'éducation au Mali. Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du Millénaire*, Washington D.C., Banque Mondiale.

Banque Mondiale, URL :

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/0,,contentMDK:21713202~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:488775,00.html> (consulté le 09.02.2011)

Banque Mondiale, Indicateurs :

<http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.ENRL.TC.ZS> (consulté le 09.04.2011)

Beck, C. W. 1995. *Farvel, pedagogikk*. Oslo, Oplandske Bokforlag.

Befring, E. 1997. *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Oslo, Det Norske Samlaget.

Belloncle, G. 1984. *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala.

Blanchet, A. et A. Gotman. 2001. *L'enquête et ses méthodes - l'entretien*. Paris, Nathan.

Bourdieu, P. URL :

<http://www.sociologyprofessor.com/socialtheorists/pierrebourdieu.php> (consulté le 11.02.2011)

Bouwman, D. 2005. *Throwing Stones at the Moon : The Role of Arabic in Contemporary Mali*, Thèse, Université de Leyde.

Bouwman, D. et A. Breedveld, (éds.). 2006. *Mande Studies*, 8, « Education in the Mande World », Madison, University of Wisconsin.

Brainy Quote, URL :

- a) Jean Piaget : http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/jean_piaget.html
(consulté le 11.02.2011)
- b) John Dewey : http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/john_dewey.html
(consulté le 11.02.2011)
- c) Nelson Mandela :
http://www.brainyquote.com/quotes/authors/n/nelson_mandela.html (consulté le 18.05.2011)
- Breedveld, A. 2006. « The Rejection of Formal Education in the 5th Region of Mali », dans Bouwman et Breedveld (éds.), 145-168.
- Brock-Utne, B. et I. Skattum (éds.). 2009. *Languages and Education in Africa. A Comparative and Transdisciplinary Analysis*, Oxford, Symposium Books.
- Brock-Utne, B. 2008. Cours dispensés à l'Université d'Oslo : «EDU 4000, Introduction to Comparative and International Education and Introduction to Curriculum Development ».
- Brock-Utne, B. 2006. *Whose Education for All ? The Recolonization of the African Mind*, New York, Falmer Press.
- Burke, B. 2006. *Mahatma Gandhi on Education*,
<http://www.infed.org/thinkers/et-gand.htm> (consulté le 14.04.2011)
- Case, A. 2006. « The Primacy of Education », dans A. V. Banerjee, R. Bénabou et D. Mookherjee (éds.), *Understanding Poverty*, Oxford, Oxford University Press, 269-284.
- Celis, G. R. 1990. *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, R., F. Jouannet, et D. de Robillard, 1989 - 1991. *Langues, économie et développement*, 2 vols. Aix-en-Provence, Paris, Institut d'études créoles et francophone, Didier Erudition.
- CIA World Factbook, URL :
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ml.html> (consulté le 21.07.2009).
- Cissé, S. 1992. *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan.
- Constitution de la République du Mali*. 1992. Adoptée par referendum du 12 janvier 1992 et promulguée par décret n. 92-073/P-CTSP du 25 février 1992, Bamako, Secrétariat général du gouvernement. <http://www.justicemali.org/pdf/39-constitution.pdf>
(consulté le 12.10.2008).
- Cummings, W. K. 2003. *The Institutions of Education, A Comparative Study of Educational*

- Development in the Six Core Nations*, Oxford, Symposium Books.
- Dewey, J. 2008 [1900]. *The School and Society*. Delhi, Aakar books.
- http://books.google.com/books?id=4VaC7rPtt1UC&printsec=frontcover&dq=john+de+wey+the+school+and+society&source=bl&ots=3HJBIPsOdc&sig=82mRfggPIfwi6sIQxVXdcGemMg&hl=en&ei=FBJVTb7BB4fKswb6tOTgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CDMQ6AEwBQ#v=snippet&q=%22education%20is%22%20&f=false (consulté le 10.02.2011)
- Diakité, D. 2000. « La crise scolaire au Mali », dans Skattum (éd.), 6-28.
- Dolo, D. E. 2007. *La décentralisation territoriale et le développement local. Cas de la région de Mopti*, Mémoire de maîtrise en Sciences Economiques, Université de Bamako.
- Dubet, F. et D. Martuccelli. 1996. « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, vol. 37, 511-535.
- Dumestre, G. 1997. « De l'école au Mali », dans *Nordic Journal of African Studies*, vol. 6, no. 2, 31-52.
- Dumestre, G. 2000. « De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali ») », dans Skattum (éd.): 172-186.
- Dumestre, G. 2006. « La classe école : une proposition radicale pour l'éducation au Mali », dans Bouwman et Breedveld (éds.) *Mande Studies*, (Madison, University of Wisconsin) 8, 111-144.
- Durkheim, E. 1934. *Education et sociologie*. (3^e éd.) Paris. Librairie Félix Alcan. (1^{ère} éd. 1922).
- Eng, K. T. 1999. *Fulanienenes dilemma : integrering eller marginalisering ? Kvinner som aktører i det sentrale Mali*, Mémoire de maîtrise, Département de sociologie, Université d'Oslo.
- FMI (Fonds Monétaire International), URL :
<http://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.cfm?sk=21860.0>. (consulté le 20.10.2008).
- Forum National sur l'Éducation. 2008. *Rapport général (30 et 31 octobre - 1er et 2 novembre 2008)*. Bamako.
www.education.gov.ml/IMG/pdf/Rapport_general_Forum_Final.pdf
- Fuglesang, A. 1982. *About Understanding. Ideas and Observations on Cross-Cultural Communication*, Uppsala, Dag Hammarskjöld Foundation.
- Galtung, J. 1994 « Ten Thesis on Developpment Theory, Practice and Methodology », dans I.

- Amundsen, (éd.), *Knowledge and Development. Proceedings of the NFU Annual Conference 1994*, Tromsø, Université de Tromsø : 93-114.
- Gérard, E. 1992. « Entre État et population : l'école et l'éducation en devenir », *Politique Africaine*, 47 : « Le Mali, la transition ». Paris, Karthala, 59-70.
- Gérard, E. 1993. « La crise du système scolaire au Mali : un phénomène enrayé ou reconduit ? », dans R. Chaudenson (éd.). *L'École du Sud*, Aix-en-Provence, Paris, Institut d'études créoles et francophones, Didier Erudition : 67-79.
- Gérard, E. 1997. *La tentation du savoir en Afrique. Politique, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala.
- Gouvernement français, URL :
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/mali_350/presentation-du-mali_996/composition-du-gouvernement_1657.html (consulté le 15.02.2008).
- Gouvernement malien, ULR :
<http://www.primature.gov.ml> (consulté le 30.04.2011)
- Gustavsson, Anders. 2005. « Inledning », dans A. Gustavsson (éd.), *Kulturvitenskap i felt. Metodiske og pedagogiske erfaringer*. Kristiansand, Høyskoleforlaget, 11-18.
- Hagberg, S. 2006. « 'Why Do the Bench' ? Education as Modernity and Estrangement », dans Bouwman et Breedveld (éds.), 169-182.
- Herfoss, M. I. 2006. *Le partenariat, un terme directif dans l'aide au développement : Le cas du Mali*. Mémoire de master, Département d'études culturelles et de langues orientales, Université d'Oslo.
- Hovdenak, S. S. 2007. « Skole, samfunn og individ », dans Mikkelsen et Fladmoe (éds.). Oslo, Universitetsforlaget : 49- 65.
- INSTAT (Institut National de la Statistique), URL
<http://instat.gov.ml/> (consulté le 19.04.2011)
- IPS (Inter Press Service News Agency), URL
<http://www.ipsinternational.org> (consulté le 13.04.2011)
- Jensen, R. et A.L. Kranmo. 2010. *Å utforske praksis: barnehagen*. Oslo, Cappelen.
- Kaufmann, J.-C. 2003. *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Kom, A. 1996. *Education et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*. Paris, L'Harmattan.
- Korum, S. 2007. *L'enseignant sénégalais face au programme d'histoire du second cycle : perception et pratiques en classe*. Mémoire de maîtrise, Département d'études culturelles et de langues orientales, Université d'Oslo.

- L'état de l'Afrique 2010*. 2010. Paris, Jeune Afrique, hors série no. 24.
- Leymarie, P. et T. Perret. 2006. *Les 100 clés de l'Afrique*. Paris, Hachette, 123-126.
- MaliWeb, URL :
<http://www.maliweb.net> (consulté le 01.11.2008)
- MATCL (Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales), URL :
<http://www.matcl.gov.ml> (consulté le 18.05.2011)
- MEN (Ministère de l'Education Nationale). 2004. *Curriculum de l'enseignement fondamental*, Bamako, Ministère de l'Education nationale.
- MEN (Ministère de l'Education Nationale). 2008. Les principaux chiffres, année scolaire 2006-2007, reçu à l'Académie d'Enseignement de Sévaré.
- Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2010. *Arrêté N°100688- MEALN-SG, Fixant règlement intérieur des établissements de l'enseignement fondamental*, Bamako, République du Mali.
- Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, URL :
<http://www.education.gov.ml> (consulté le 09.04.2011)
- Mikkelsen, R. et H. Fladmoe (éds.). 2007. *Lektor - adjunkt – lærer. Innføring i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Norad, URL :
www.norad.no (consulté le 27.11.2008).
- Olivier de Sardan, J.-P. 1995. *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, Karthala.
- ONU (Organisation des Nations Unies). 2010. « Les Objectifs du Millénaire »
<http://www.uneca.org/fr/MDGs/index.htm> (consulté le 16.02.2010)
- ONU (Organisation des Nations Unies). 2009. « Mali »
http://www.uneca.org/aisi/nici/country_profiles/mali/malab.htm (consulté le 20.07.2009).
- Opheim, M. 1999. *L'éducation bilingue au Mali. Le cas de Dougoukouna, une « Ecole expérimentale en bambara »*. Mémoire de maîtrise, Département des études classiques et romanes, Université d'Oslo.
- Opheim, M. 2000. « Les filles et l'école au Mali », dans Skattum (éd.), 152-171.
- Ottesen, E. 2007. « Det viktigste er læring », dans Mikkelsen et Fladmoe (éds.), 103 – 118.
- Pilon, M. et Y. Yaro. 2001. *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*. Dakar, Union for African Population Studies.
- PNUD (Programme de Nations Unies de Développement). 2010. *Indicateurs internationaux*

- de développement humain*, « Pays »
<http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/MLI.html> (consulté le 9.2.2011).
- Rapley, J. 2007. *Understanding Development. Theory and Practice in the Third World*, London, Lynne Rienner Publishers.
- Roaldseth, L. 2006. *De l'étudiant au Mali et ses problèmes*, Mémoire en FASS2509 : « Voyage d'étude au Mali », Université d'Oslo.
- Sanankoua, D. B. 1985. « Les écoles « coraniques » au Mali: problèmes actuels », *Revue canadienne des études africaines*, vol. 19, no. 2, 359-367. Canada, Canadian Association of African Studies.
- Sangaré, S., A. Tounkara, D. Tangara et N. A. Kéita. 2000. *Genre et fréquentation scolaire au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali*, Brighton, Institute of Development Studies. (Research Report, 41)
- Santetropical, URL
<http://www.santetropicale.com/> (consulté 20.07.2009).
- Sidibé, M., URL :
http://www.primature.gov.ml/index.php?option=com_chantiers&Itemid=37 (consulté le 19.03.2010).
- Skattum, I. 1997. « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, vol. 6, no. 2, 74-106.
- Skattum, I. (éd.). 2000. *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9, no. 3, « L'école et les langues nationales au Mali ». <http://www.njas.helsinki.fi/>
- Skattum, I. 2004. « L'apprentissage du français dans un pays 'francophone' : le cas du Mali », dans J. Jansen (éd.) *Mande-Manding*, Leyde, Université de Leyde, 105-117.
- Skattum, I. 2006a. « La francophonie de l'Afrique subsaharienne : Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti », dans J. K. Sanaker, K. Holter et I. Skattum, *La francophonie – une introduction critique*. Oslo, Unipub, 161-247.
- Skattum, I. 2006b. « The Introduction of National Languages into the Educational System of Mali : Objectives and Consequences of the Reform », dans Bouwman et Breedveld (éds.), 95-109.
- Skattum, I. 2008a. Cours dispensés à l'Université d'Oslo. FASS 4506, « Kultur og samfunn i det frankofone Afrika sør for Sahara ».

- Skattum, I. 2008b. « Mali : In Defence of Cultural and Linguistic Pluralism », dans A. Simpson (éd.), *Language & National Identity in Africa*, Oxford, Oxford University Press, 98-121.
- Skattum, I. 2009. « Introduction », dans I. Skattum (éd.), *Culture and Language in Education as Tools for Development*, 2-8.
- Skattum, I. 2010. « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences », dans *Journal of Language Contact*. THEMA 3 : 247- 270. www.jlc-journal.org
- Skattum, I. et B. Brock-Utne. 2009. « Introduction. Languages and Education in Africa : a Transdisciplinary Discussion », dans Brock-Utne et Skattum (éds.), 15-54.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Thyness, H. 2003. *Facteurs extra-, inter- et intrasystémiques du français au Mali, étudiés à travers les compétences linguistiques des élèves au lycée Abdoul Karim Camara dut Cabral de Ségou*. Mémoire de maîtrise, Département des études classiques et romanes, Université d'Oslo.
- Touré, M. 2008. « Vers un nouveau contrat social pour l'école malienne », Soir de Bamako 31.10.2008
<http://www.maliweb.net/category.php?NID=37293&intr=> (consulté le 30.03.2009)
- Traoré, M. L. 2009. « L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien : historique et perspectives », dans Brock-Utne et Skattum (éds.), 155-161.
- Traoré, S. 2000. « La formation des maitres du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali : problèmes et perspectives », dans Skattum (éd.), 29-48.
- Tréfaut, T. 1999. *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris, Didier Erudition.
- Trésor de la langue française au Québec*, URL :
<http://www.tlq.ulaval.ca/axl/afrique/mali.htm> (consulté le 20.07.2009).
- TV5 dictionnaire*, URL
<http://dictionnaire.tv5.org> (consulté le 11.04.2011)
- UNESCO, 1990, « Jomtien » :
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml (consulté le 09.02.2011)
- UNESCO 2006. *EFA Global Monitoring Report. Literacy for life*. Oxford, Oxford University Press.

- <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/> (consulté le 05.05.2011)
- UNESCO 2010. *EFA Global Monitoring Report. Reaching the Marginalized*. Oxford, Oxford University Press.
- <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- UNESCO 2011. *EFA Global Monitoring Report. The Hidden Crisis : Armed Conflict and Education*. Oxford, Oxford University Press.
- <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- UNESCO, Institute for Statistics, URL :
- http://www.uis.unesco.org/i_pagesfr/indspec/tecspe_ger.htm (consulté le 08.04.2011)
- UN-HABITAT. 2008, *The State of African Cities 2008. A Framework for Addressing Urban Challenges in Africa*. Nairobi, UN HABITAT.
- World Bank. 2007. *The Link between Health, Social Issues, and Secondary Education : Life Skills, Health, and Civic Education*. Washington D.C.
- World Bank, URL :
- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/AFRICAEXT/MALIEXTN/0,,menuPK:362193~pagePK:141132~piPK:141107~theSitePK:362183,00.html> (consulté le 15.08.09).
- Zhirkova, S. 2006. *School on the « move ». A case study: Nomadic schooling of the indigenous Evenk children in the Republic of Sakha Yakutia (Russian Far East)*. Mémoire de master, Université de Tromsø.
- <http://www.ub.uit.no/munin/handle/10037/158> (consulté le 14.04.2011).

ANNEXES

ANNEXE 1

Codes des abréviations des interviewés

Statut	Code
Parent	Père 1
Parent	Mère 1
Parent	Mère 2
Parent	Mère 3
Elève	El. 1
Elève	El. 2
Elève	El. 3
Elève	El. 4
Elève	El. 5
Elève	El. 6
Elève	El. 7
Elève	El. 8
Elève	El. 9
Elève	El. 10
Elève	El. 11
Enseignante	Ens. 1
Enseignante	Ens. 2
Enseignant	Ens. 3
Diplômé en économie	Dipl. 1
Diplômé en droit	Dipl. 2
Diplômé en économie	Dipl. 3
Etudiant en médecine	Etud. 1
Etudiante en gestion	Etud. 2
Chercheur/Enseignant à l'Université de Bamako	Chercheur
Directeur d'ONG Delta Survie	Dir. ONG

Explications :

La première abréviation décrit le statut de l'informateur et le chiffre distingue les informateurs ou il y a plusieurs informateurs dans une catégorie.

Père = père

Mère = mère

El. = élève

Ens. = enseignant

Dipl. = diplômé

Etud. = étudiant

Chercheur = chercheur

Dir. ONG = directeur d'ONG

ANNEXE 2

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des enseignants

1. Fiche de l'enquête

- a) Date et heure de l'entretien
- b) Endroit et environnement/ nom de l'école/type d'école
- c) Relation de l'enquêteur avec l'enquêté

2. Fiche signalétique de l'enquêté

- a) Nome (patronyme et prénom)
- b) Sexe
- c) Année de naissance
- d) Statut familial
- e) Niveau d'étude
- f) Nombre d'années d'expérience pédagogique (expérience professionnelle)
- g) Classe enseignée actuellement
- h) Langue première
- i) Types d'écoles dans lesquelles l'enseignant a enseigné

3. Questions

- a) Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignant(e)?
- b) Pouvez-vous me parler de votre formation ?
- c) Pouvez-vous me parler de votre travail ?

- **Votre classe:**

- Combien d'élèves il y a-t-il dans votre classe ?
- Combien de filles/de garçons ?
- Les filles : doivent-elles recevoir la même formation que les garçons ?
- Quels sont les avantages/problèmes avec la scolarisation des filles ?
- Combien de redoublants y-t il dans la classe ?
- Que pensez-vous du niveau de vos élèves ?
- Est-ce que vous avez assez de matériel didactique ?

- **L'enseignement:**

- Dans quelle langue enseignez-vous ?
- En français :
 - Qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement fondamental en français ?
 - Quels sont les avantages/les inconvénients de recevoir un enseignement en français ?
 - Qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement fondamental en langues nationales ?
- En langue nationale :
 - Qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement fondamental en langues nationales?
 - Quels sont les avantages/les inconvénients de recevoir un enseignement en langue nationale ?
 - Qu'est-ce que vous pensez de l'enseignement fondamental en français ?

- Selon vous, que faut-il que les enfants apprennent à l'école ?
- Quel rôle l'enseignement fondamental pourra-t-il avoir dans le développement du Mali ?
 - Au niveau du pays
 - Au niveau familial
 - Au niveau individuel

4. Attitudes envers la scolarisation en général

- a) Selon vous, quel est le % des enfants maliens qui vont à l'école ? (niveau national et régional – 5^{ième} région)
- b) Pourquoi les gens envoient/n'envoient-ils pas leurs enfants à l'école ?
- c) Que pensez-vous du système éducatif au Mali ?
- d) Qu'est-ce qui devrait être changé ? /Qu'est-ce qui pourrait améliorer l'enseignement ?

5. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

ANNEXE 3

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des parents

5. Fiche d'enquête

- d) Date et heure de l'entretien
- e) Endroit et environnement
- f) L'école de l'enfant (au cas où ils y envoient leurs enfants)
- g) Classe(s) de(s) enfant(s)
- h) Relation de l'enquêteur avec l'enquêté

6. L'enquêté

- j) Nom (patronyme et prénom)
- k) Sexe
- l) Année de naissance
- m) Statut familial
- n) Niveau de scolarisation (et de votre époux/votre (vos) épouse(s))

7. Questions

- a) Pouvez-vous me parler de votre famille ?
- b) Combien de vos enfants vont à l'école ?
 - **Si tous les enfants y vont :**
 - Pourquoi avez-vous choisi d'envoyer vos enfants à l'école ?
 - Que pensez-vous de l'enseignement qu'ils reçoivent ?
(Quelle est la langue d'enseignement, la pédagogie)
 - Est-ce que vous avez appris quelque chose à travers vos enfants qui ont été à l'école ?
 - Si oui : quoi ?
 - **Si quelques enfants seulement vont à l'école :**
 - Comment avez-vous choisi ceux qui vont à l'école ?
 - Qu'est-ce qui différencie les enfants ? (pour que certains aillent à l'école et d'autres non)
 - **Si aucun enfant ne va à l'école :**
 - Pourquoi avez-vous choisi de ne pas envoyer vos enfants à l'école ?
(Raisons économiques, sociales, travail ?)
 - Que pensez-vous des familles qui envoient leurs enfants à l'école ?

8. Attitudes envers la scolarisation en général (dépendant du niveau de scolarisation de l'enquêté)

- e) Selon vous, est-ce que beaucoup d'enfants maliens vont à l'école ? (niveau national et régional)
- f) Pourquoi les gens envoient/n'envoient-ils pas leurs enfants à l'école ?
- g) Est-ce que les enfants maliens doivent aller à l'école ? Pourquoi ?
- h) Que pensez-vous du système éducatif au Mali ?
- i) Qu'est-ce qui devrait être changé ? /Qu'est-ce qui pourrait améliorer l'enseignement ?

5. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

ANNEXE 4

Guide d'entretien semi-directif à l'intention des élèves

9. Fiche d'enquête

- i) Date et heure de l'entretien
- j) Endroit et environnement
- k) Nom de l'école
- l) Classe /enseignant
- m) Relation de l'enquêteur avec l'enquêté

10. L'enquêté

- o) Nome (patronyme et prénom)
- p) Sexe
- q) Année de naissance
- r) Classe (année scolaire)

3. Questions

- a) Quelle langue est-ce que l'enseignant utilise pendant ses cours ?
- b) Qu'est-ce que tu apprends à l'école ?
- c) Est-ce que tu es content(e) d'aller à l'école ?
- d) As-tu des travaux à la maison qui t'empêchent d'aller à l'école ?
- e) As-tu quelqu'un qui t'aide avec les travaux scolaires ?
- f) Tes amis vont-ils à l'école ?
- g) Est-ce que tes parents ont été à l'école ?
- h) Qu'est-ce que tes parents font comme travail ?
- i) Qu'est-ce que tu as envie de faire quand tu seras grand(e) ?

4. As-tu quelque chose que tu veux me raconter concernant tes études?

ANNEXE 5

Guide d'observation de classe

Date :

Nom de l'école :

Type d'école (publique, pédagogie convergente, privée, confessionnelle etc.):

Nom de l'enseignant :

Classe :

Matière :

La classe :

- Environnement physique (qualité de la salle de classe : tableau noir, bancs (distribué en rangs ou en groupes), tables, fenêtres, etc.
- Combien d'élèves dans la classe ?
- Combien de filles ?
- Le nombre d'élèves par rapport à la salle de classe ? Suffisamment d'espace ?
- Combien d'élèves sur chaque banc ?
- Combien d'heures d'enseignement par matière ? (Grille/emploi du temps)

Matériel didactique

- Est-ce que les élèves ont des livres ?
- Disponibilité des livres ? (Emprunts, possibilité de lire, etc.)
- Est-ce qu'il y a un coin de bibliothèque ?
- Combien d'élèves par livre ?
- Est-ce que les élèves ont des crayons, des craies, des cahiers, des ardoises, etc. ?

La langue d'instruction :

- En quelle langue le maître a-t-il dit qu'il enseigne ?
- En quelle langue enseigne-t-il/elle en réalité ?
- Est-ce qu'il mélange les langues ? (à quelles occasions est-ce qu'il utilise la LN?)

Approche pédagogique :

- Pédagogie active/frontale ?
- Puniton corporelle ?
- Questions adressées à qui ? (Les élèves les plus doués)